

الفصل الأول

تمهيد لموضوع الدراسة

١ - المقدمة :

مع بداية قرن جديد....هل سيتترك الإنسان زمن العبودية، زمناً كان يستعبد فيه القاصي الداني، ويستعبد فيه الإنسان نفسه لأنه أسير حاجاته ودوافعه التي لا يفهمها؟؟
هل سيحقق الإنسان تلك العبارة التي قرأها سقراط على جدران أحد المعابد القديمة والتي تركها الأولون لنا - ألا وهي عبارة "أعرف نفسك" ؟

هل ستصبح دوافع فرويد اللاشعورية - شعورية بالنسبة لنا ؟
هل سينجح الإنسان في سبر أغوار نفسه كما نجح في سبر أغوار الفضاء وأعماق المحيطات؟

نعم إننا نحتاج إلى ذلك - نحتاج إلى فهم ذاتنا ... فهم سلوكياتنا التي تعبر عن خصائصنا الداخلية ، كما نحتاج إلى فهم ذوات الغير وسلوكياتهم والتي تعبر أيضاً عن خصائصهم الداخلية.

لا شك أننا عندما نفهم طبيعة الأشياء نأمن غدرها ونفيد من خيرها لتصبح الحياة أيسر وأرحب.

لقد نفّض الإنسان عن يديه غبار سنين بالية كان فيها في صراع مع الطبيعة...
أما أن الألوان الآن أن يزيل غموض ذاته ؟

ذلك الموضوع القديم في اهتمام الإنسان به، وحاجته إليه، الحديث في اهتمام العلم به. إنه "الإدراك الاجتماعي" ذلك الذي يحتاجه الطبيب مع مرضاه، والمهندس مع عماله، والتاجر مع عملائه والعميل ليأخذ أفضل ما عند التاجر، والمدرس مع تلاميذه، والأم مع زوجها وأولادها، والإنسان مع نفسه، إذ يتخذ الفرد في عقوده الأولى قرارات مهمة لحياته الخاصة والعملية توجه سائر حياته، فإن لم يكن على دراية كافية بقدراته وحاجاته توجه في مسار خاطئ . كذلك نجد أن الإدراك الاجتماعي محور التفاعل بين الدول فالأمم تحتاجه في تعاملاتها مع بعضها البعض.

والآن ...، أين موقع البحث من هذا الموضوع الكبير... ذلك ما ستحدده مشكلة الدراسة .

* * *

٢- المشكلة والتساؤلات :

كيف نفكر فى سلوكيات الغير ؟ كيف نفسر سلوكياتنا وسلوكياتهم؟ نفسر كيف نقوم بتشفير ذلك السلوك إلى صور وحروف وأرقام ؟ كيف نخزن ذلك؟ وهل يتم استدعاء ما خزنه كاملاً فى سهولة ويسر ؟؟

إن الأفراد عند تعاملهم مع بعضهم البعض يكونون فكرة عن الغير والذات، وذلك من خلال تفكيرهم فى سلوكياتهم وسلوكيات الغير على نحو معين الأمر الذى يؤدي لفهم الأفراد على نحو دون آخر.

• ومن ثم ... فإن "مشكلة البحث" تنصب على علاقة فهم وتفسير سلوكيات الذات والغير- (الإدراك الاجتماعي) - ببعض العمليات العقلية التى نقوم بها، وهى هنا : التذكر ، والتفكير "التباعدى".

وقد اختارت الباحثة :

أ- التذكر : لأن التذكر (الذاكرة) مخزن لكل ما تعلمناه فكل ما مر بنا من خبرات وكل ما قمنا بممارسته من سلوكيات، بيته الذاكرة، يُخزن فيها لحين استدعائه منها وقت اللزوم والحاجة.

فيأتى .. إلى مدى يؤثر فهمنا للأشخاص على الطريقة التى نحفظ بها سلوكياتهم وما نحصل عليه من معلومات من خلالها ؟

ب- التفكير (التباعدى أو الافتراقى) : أما التفكير فقد اختارته الباحثة لأننا عندما نقابل موقفاً جديداً نقوم بمعالجته ومضاهاته بخبراتنا السابقة، ونتصور بعقولنا ما بين الموقفين من تشابه واختلاف... الخ.

وهذه العملية القائمة على المعالجة الرمزية للمواقف ما هى فى مضمونها إلا تفكير. وعندما تكون تلك المعالجة على قدر من المرونة والتنوع والعمق والتشعب يكون ذلك التفكير افتراقياً تباعدياً.

وما أحوجنا فى عصر تعقدت مشكلاته إلى ذلك التفكير غير التقليدي الذى يعالج المواقف ويعطى بدائل حلول كثيرة للموقف الواحد أو للمشكلة الواحدة، بدائل أصيلة وذات صلة عميقة بالموضوع.

فإلى أي مدى يؤثر تفكيرنا فى سلوكيات الغير على فهمنا لهم ومن ثم التعامل معهم ؟

ومن جهة أخرى ، إلى أي مدى يؤثر فهمنا للغير على التفكير فى سلوكياتهم ونحوها وعلى تذكر المواقف التى مرت بنا معهم، والمعلومات التى عرفناها من خلالها؟ ومن جهة أخرى، إلى أي مدى تؤثر هذه العمليات العقلية

على دقة فهمنا للذات وللغير؟ وإلى أي مدى تتأثر هذه العلاقات ببعض المتغيرات العمر والنوع؟.

إن إدراك الطفل سلوك معلم على نحو ما، قد يؤثر سلباً أو إيجاباً على عملية التعلم التي يقوم بها. كذلك الكلمة التي يقولها شخص محبب إلينا قد تكون برداً وسلاماً علينا، بينما لو ذكرت نفسها من آخر نرفضه قد تكون جمرأً وناراً. فياترى .. ما هي طبيعة تلك العلاقة ..؟

وإلى أي مدى يؤثر ذكاؤنا العقلي العام وذكاء وجداننا على فهمنا للذات وللغير وعلى دقة هذا الفهم؟

وفيما مضى كان يُدرس الإدراك الاجتماعي من خلال القياس القائم على استنتاج الفرق بين وصف الفرد لنفسه، وبين تنبؤه بوصف الفرد الآخر لنفسه. لكن التجارب التي قام بها: سعد عبد الرحمن بين سنة ٦٣، ١٩٧١، تبين منها أن عملية الإدراك الاجتماعي ليست بسيطة على النحو السابق، ولكنها مركبة، حيث أن الموقف في عملية الإدراك الاجتماعي تتألف من ثلاثة أفراد على الأقل (أ، ب، ج) - ففي المتسع النفس لأي فرد منا، وليكن رمزه (أ)، يوجد شخصان أولهما أحب الناس إليه أو أقربهم وليكن (ب)، وثانيهما أبعدهم عنه وأبغضهم إليه وليكن (ج)، وهذه نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد (أ) مع أي جماعة، ويستخدم الفرد صورة ذاته أو مفهومه عن ذات غيره كإطار مرجعي للحكم على الغير (وسيتم بيان ذلك بالتفصيل بالإطار النظري للدراسة).

وبناء على ما سبق فقد تم تحديد أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي كما يلي:
(١) البعد الحقيقي أ/ب : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف ب لنفسه في صفة معينة.

(٢) البعد الحقيقي أ/ج : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف ج لنفسه في صفة معينة.

(٣) البعد الوصفي أ/ب : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف أ ب في صفة معينة.

(٤) البعد الوصفي أ/ج : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف أ لـ ج فى
صفة معينة.

(٥) البعد التراسلي أ/ب : هو الفرق بين وصف أ لـ ب ووصف ب لنفسه فى
صفة معينة .

(٦) البعد التراسلي أ/ج : هو الفرق بين وصف أ لـ ج ووصف ج لنفسه فى
صفة معينة.

(٧) البعد المقارن (الفرق المقارن) : هو الفرق بين وصف أ لـ ب ووصف أ لـ
ج فى صفة معينة.

وستستخدم الباحثة هذه النظرية الكمية فى الإدراك الاجتماعي عند تصميم الأداة
الخاصة بإدراك الاجتماعي ومعالجة نتائجها.

وأخيراً .. أعود فأقول :

- إلى أي مدى تؤثر عملية الإدراك الاجتماعي فى العمليات العقلية (وهى :
التذكر، والتفكير التباعدي).
- وإلى أي مدى تؤثر العمليات العقلية فى عملية الإدراك الاجتماعي؟
- وإلى أي مدى تتأثر العلاقة بينهما بعمر المفحوصين وجنسهم؟
- وإلى أي مدى تتأثر العلاقة بذكاء المفحوصين؟
- وإلى أي مدى تتأثر العلاقات السابقة بدقة الإدراك الاجتماعي ؟

* * *

٣- هدف الدراسة :

مما تقدم يمكن القول أن هدف البحث يتمثل في محاولة دراسة العلاقة بين بعض العمليات العقلية متمثلة في : التذكر، والتفكير (التباعدي)، وبين دقة الإدراك الاجتماعي وعملية الإدراك الاجتماعي بأبعادها السبعة سابقة الذكر، مع الأخذ في الاعتبار تأثير بعض المتغيرات المصاحبة وهي هنا : الذكاء ، النوع، السن. ومحاولة معرفة كم دلالة هذه العلاقات بين المتغيرات .

* * *

٤- أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي :

- أ- قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الجانب العقلي وجانب الإدراك الاجتماعي.
- ب- أن دراسة العلاقة بين العمليات العقلية والإدراك الاجتماعي يمكنها أن تفيد في مجال الحقل التربوي التعليمي، والحقل الاجتماعي الخاص بالتنشئة الاجتماعية، وكذلك في مجال الاتصالات الاجتماعية.
- وحياتنا ما هي إلا سلسلة من التفاعلات الاجتماعية وذلك منذ أيامنا الأولى، إننا دائماً في تفاعل اجتماعي حتى لو جلسنا بمفردنا، فإننا نتحاور مع الذات ومع الخبرات السابقة أو الآتية لنا مع الآخرين. كل ذلك يسفر عن فهم وإدراك يحتاج لمعالجة ودراسة علمية.

* * *

٥- فروض الدراسة :

تفرض الباحثة كحلول مبدئية لمشكلة الدراسة سابقة الذكر، ما يلي:

١- توجد علاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبع لسمتى الدراسة وهما (القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط).

٢- توجد علاقة بين التفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبع لسمتى الدراسة وهما (القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط).

٣- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف سن الأطفال.

٤- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف نوع (جنس) الأطفال .

٥- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف ذكاء الأطفال العقلي.

٦- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف ذكاء الأطفال الوجداني.

* * مما سبق نجد أن الفرضين (١ ، ٢) تناولوا إمكانية وجود علاقة بين متغيري الدراسة الرئيسيين وهما : العمليات العقلية (التذكر ، والتفكير التباعدي) من جهة، وأبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة من جهة أخرى.

أما الفروض (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) فقد بحثت في مدى تأثير واختلاف العلاقة سابقة الذكر- بالفرضين ١، ٢ - بمتغيرات الدراسة المصاحبة وهى كما ذكر : العمر - النوع- الذكاء العقلي العام - الذكاء الوجداني.

٧- توجد علاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة وهما:
القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

٨- توجد علاقة بين التفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة :
القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط

٩- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف عمر الأطفال.

١٠- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف نوع (جنس الأطفال).

١١- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف ذكاء الأطفال العقلي.

١٢- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف ذكاء الأطفال الوجداني.

** مما سبق يتضح أن هذه المجموعة من الفروض تبحث في إمكانية وجود علاقة بين العمليات العقلية (التذكر والتفكير التباعدي) ودقة الإدراك الاجتماعي وهو مفهوم - كما سنرى فيما بعد - مشتق من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة، أي أن وجوده يُشتق من حساب لهذه الأبعاد وقد أتضح ذلك بالفروض (٧، ٨).

أما الفروض من ٩ إلى ١٢ فهي تبحث في مدى إمكانية اختلاف هذه العلاقة سابقة الذكر باختلاف متغيرات الدراسة المصاحبة من : عمر ونوع وذكاء عقلي ووجداني.

* * *

١٣- توجد علاقة بين الذكاء العقلي (كقدرة عقلية عامة) وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة لسمتي الدراسة وهما (القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط).

١٤- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة لسمتي الدراسة : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

١٥- توجد علاقة بين الذكاء العقلي (كقدرة عقلية عامة) ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط.

١٦- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة :
القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

** تبحث الفروض الأربعة السابقة في إمكانية العلاقة بين الذكاء (كقدرة عقلية عامة) من جهة ، والذكاء الوجداني من جهة أخرى ، وكل من : أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة ، ودقة الإدراك الاجتماعي .

وقد سبق استخدام الذكاء بنوعيه - سابقا الذكر - كمتغير مصاحب - لبيان أثره على العلاقة بين العمليات العقلية وكل من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة ، ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى .

أما الفروض الأربعة السابقة فهي تهدف لبحث تأثير الذكاء في ، أو علاقته بالإدراك الاجتماعي وبدقته .

* * *

١٧- تختلف العلاقة بين كل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة ، وكل من التذكر والتفكير التباعدي ، والذكاء بنوعيه (عقلي عام ، ووجداني) باختلاف نوع السمة المدركة : أي سواء كانت قدرة اجتماعية أو سيطرة وتسلط .

١٨- تختلف العلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وكل من : التذكر ، والتفكير التباعدي ، والذكاء بنوعيه (عقلي ووجداني) باختلاف نوع السمة المدركة : سواء كانت قدرة اجتماعية أو سيطرة وتسلط .

** يتناول الفرضان الأخيران مدي إمكانية اختلاف العلاقة موضع البحث بين جانب الإدراك الاجتماعي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة ، وجانب المتغيرات العقلية من جهة أخرى ، باختلاف موضوع الإدراك وهو هنا يظهر في سمتين من سمات الشخصية تفضي عن سلوك اجتماعي مرغوب فيه متوافق (القدرة الاجتماعية) ، وسلوك اجتماعي غير مرغوب فيه مشكل (السيطرة والتسلط) .

وختاماً يمكن القول بأن فروض الدراسة سابقة الذكر ، يمكن تصنيفها إلى فروض علاقة تبحث في إمكانية وجود علاقة بين متغيرات الدراسة الحالية ، وتمثل أرقام (١ ، ٢ ، ٧ ، ٨ ، ١٣ ، ١٤) وفروض فارقة وتبحث في إمكانية اختلاف العلاقة موضع البحث باختلاف المتغيرات المصاحبة ، وباختلاف موضوع الإدراك ، وتمثل أرقام (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨) .

* * *

٦- المصطلحات :

وفيما يلي بيان بمصطلحات الدراسة الرئيسية والمهمة، والتي اعتمدت فيها الباحثة على المراجع الأساسية في الموضوع من دوائر للمعارف النفسية واللغوية. وسيأتي بالإطار النظري للبحث معالجة كل هذه الموضوعات تفصيلاً.

وقد أرفقت الباحثة تعريفاً خاصاً بالمصطلحات الأساسية بعد كل مصطلح وبعد عرض تعريفات المراجع للمصطلح.

١- الإدراك: "Perception"

• يقال في اللغة - أدرك المعنى بعقله أي فهمه وتصوره ، والإدراك في الفلسفة هو المعرفة في أوسع معانيها.

والإدراك الحسي هو معرفة مباشرة للأشياء عن طريق الحواس. والإدراك الذهني هو معرفة الكل من حيث أنه متميز عن الجزئيات.

والإدراك (في علم النفس) نظرية في التعليم تقرر أن ما نتعلمه هو تكوين إدراكي لا مجرد استجابة لمثير ما، وأن التعليم إنما هو إعادة للتكوين الإدراكي للفرد.

والمُدرك الذهني في علم النفس : هو موضوع يدرك مع فهم معناه بما يميزه عن غيره. (المعجم العربي الأساسي(١) ص ٤٤٧ - ٤٤٨).

• ويعرف الإدراك في علم النفس على أنه : "الطريقة التي تنتقي وتنظم وتفسر بها المدخلات الحسية لنفهم ما يحيط بنا". (Psychology 98,(100) .

• كما يعرف على أنه : عملية عقلية بها نعرف العالم الخارجي وهي تعتمد على الإحساسات المباشرة بالإضافة إلى مجموع العمليات العقلية المختلفة مثل التذكر والتخيل والحكم.

• ويقال الإدراك الاجتماعي "Social Perception" لتصور الأشياء والصفات والعلاقات أو الوقائع الاجتماعية (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢)، ص ٣٠٩) .

- كما يعرف الإدراك الاجتماعي على أنه : عملية يتخذ فيها الفرد من نفسه وذاته أو من ذات أخرى مماثلة - إطاراً مرجعياً يقارن بتلك المدركات أو المثيرات الاجتماعية الأخرى (السلوك الإنساني (١٧) (١٩٧٧).
- ويقال الإدراك الاجتماعي كمفهوم موسع عندما نقصد به أي مظهر من مظاهر الإدراك يتضمن عنصراً اجتماعياً، ويستخدم المصطلح عامة للإشارة إلى احترام وعي الفرد بسلوكيات الآخرين والتي تكشف عن دوافعهم واتجاهاتهم.
- وتصف كلمة Perceptive أولئك الأشخاص الحساسون لالتقاط العلامات أو الإشارات المهمة فى المواقف الاجتماعي (Dictionary of Psychology 95 (47) P. 551, 733).

مما سبق يمكن أن يُستخلص أن الإدراك الاجتماعي هو :

"عملية فهم للذات وللغير". فهم لسلوكيات الذات والغير والتي تعبر عن خصائصهم الداخلية، فهو عملية تنظم وتفسر من خلالها المعلومات عن الأفراد ، وهو عملية تأثير وتأثر مجالها المواقف الاجتماعية ومحورها الأفراد، إذ يقارن فيها الفرد بين مفهومه عن ذاته ومفهومه عن فرد آخر متخذاً من ذاته أو من ذات أخرى مماثلة، إطاراً مرجعياً فى هذه المقارنة.

٢- العمليات العقلية : "Mental Operations"

- يعرف جلفورد العمليات العقلية على أنها لب القدرة أو التكوين الذى يميز القدرة عن غيرها من القدرات . وهذه هى : التعرف - التذكر - التقويم - الإنتاج المتباعد- الإنتاج المتقارب (القياس النفسى (١٨) (١٩٩٨).
- والعقل فى اللغة هو ما يكون به التفكير والاستدلال عن طريق غير الحواس (المعجم العربي الأساسي ، (١) ص ٨٥٥).
- أما المعرفة أو الإدراك "Cognition" فهي العملية التى يدرك بمقتضاها الفرد ويفسر ما يحيط به ، ويتضمن الإدراك جميع العمليات التى يحصل بمقتضاها الفرد على المعرفة بما فى ذلك التفكير والتذكر والتخيل والتعميم والحكم. (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ص ٦٨).

• ويذكر قاموس علم النفس أن مصطلح Cognition استخدم إلى الإشارة إلى أنشطة مثل التفكير، الاستدلال... الخ (47) Dictionary of Psychology, (p.133).

• وتذكر دائرة المعارف البريطانية أن المصطلح يتضمن كل العمليات العقلية التي يمكن وصفها على أنها خبرة للمعرفة لتمييزها بذلك عن خبرات أخرى مثل النزوع والشعور.

ويتضمن المصطلح كل العمليات الشعورية التي تبني بواسطتها المعرفة .
والمعرفة في أكثر تعريفاتها تطوراً وشيوعاً تتضمن القدرة على الحكم، لتمييز
بذلك الشيء عن غيره من الأشياء ، وتصفه بمفهوم أو عدة مفاهيم.

وعلى الرغم من أننا نميز المعرفة عن الشعور والنزوع ، إلا أن الوجود
الفعلى للحياة العقلية يرى أن الثلاث أشكال من الخبرة يتواجدوا سوياً وأنهم غير
منفصلين لكن واحدة قد يكون لها السيادة في موقف ما، وهكذا دواليك.

(Encyclopedia Britannica, (60), P. 31, Volum 6)

٣- التذكر (الذاكرة : Memory):

• يقال في اللغة : ذكر الشيء أي حفظه ، وتذكر الشيء وأذكره أي ذكره، والذاكرة ضد
النسيان ، الذكور : الكثير الحفظ . (دائرة معارف القرن العشرين (٣٩) مجلد ٤
ص ١٢٥).

والتذكر في الفلسفة : هو استعادة الصور والمعاني الماضية عفواً أو عن قصد.

والذاكرة هي قدرة الإنسان على الاحتفاظ بالمعلومات السابقة واستعادتها.

(المعجم العربي الأساسي (١) ص ٤٨٣ - ٤٨٤).

• وتذكر دائرة المعارف البريطانية أن مصطلح Memory يتضمن القدرة على
استخدام الأحداث والخبرات المرتبطة بالحياة الماضية للشخص الذي يقوم بعملية
التذكر. (Vol. 15, (60) P. 138, 199).

• أما قاموس علم النفس فيري أن المصطلح يشير إلى واحد من ثلاث :

أ- وظيفة عقلية تتضمن الاحتفاظ بالمعلومات حول مثيرات أو أحداث أو خيالات أو
أفكار... الخ . وذلك بعدما لا يصبح لهذه المثيرات وجود فعلى بالوقت الحاضر.

ب- نظام التخزين المقترح "Storage-System" فى العقل أو المخ والذى يضم هذه المعلومات.

ج- عملية استرجاع المعلومات (47), P.) Dictionary of Psychology (446).

• كما تعرف الذاكرة على أنها القدرة على التذكر أي استرجاع ما حدث فى الماضى إلى الحاضر. ويمكن تمييز ثلاثة ضروب مختلفة فى الذاكرة.

أ- الذاكرة من حيث هى عادة لفظية ويكون العامل الأساسى فيها تكرار المحلولات . Repetition

ب- الذاكرة من حيث هى استدعاء الذكريات الخاصة، ويكون العامل الأساسى فيها الرغبة والاهتمام Interest.

ج- الذاكرة التخطيطية أو التعميمية Schematic من حيث هى محاولة رد المعانى الجزئية إلى المعانى الرئيسية مع (إغفال بعض التفاصيل، ويكون العامل الأساسى فيها الاختيار المتعمد والتفكير. وتصبح الذاكرة بمعناها الثانى والثالث من أهم الوظائف العقلية وأرقاها (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ص ٢٦٤).

مما سبق يمكن القول أن الذاكرة Memory هى :

"قدرة على الاحتفاظ والاستدعاء". أي احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات ماضية، والقدرة على استرجاع تلك الخبرات عندما يتطلب الأمر ذلك ، أى وقت الحاجة إليها.

٤- التفكير : Thinking

• يقال فى اللغة : فكر فى الشئ أي تأمل فيه، والفكرة هى اجتهد الخاطر فى الشئ. (دائرة معارف القرن العشرين (٣٩) - مجلد ٧ - ص ٣٥٩).

كما يقال فكر فى الأمر : أي أعمل العقل فيه ليصل مستعيناً ببعض ما يعلم إلى مجهول أو إلى حل. وتفكر فى الشئ أي فكر فيه "ويتكفرون على خلق السموات والأرض".

والتفكر فلسفياً هو تجربة باطنية تنصب على النشاط الذهني الداخلي، فهو معرفة تكون فيها الذات العارفة والموضوع المعروف شيئاً واحداً.

والفكرُ هو إعمال العقل فى المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول.

والفكرةُ هى صورة ذهنية لأمر ما، وهى ما يجول بالخطر وهى موضوع التفكير. (المعجم العربى الأساسى (١) ص ٩٤٧).

• وتذكر دائرة المعارف البريطانية أن المفكر يقوم بمعالجة البيانات القديمة لينتج معلومات جديدة بالنسبة له. فعندما يفكر الشخص فإنه يعالج المعلومات التى تعلمها بالفعل ليحصل على نتيجة جديدة من حيث المعنى (P.1047, (60)).

• كما يعرف على أنه مجرى معين من المعاني والرموز العقلية التى تثيرها مشكلة أو يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما، وعمليات الحكم والتجريد والتصور العقلي والاستدلال من مظاهر التفكير بأضيق معانيه. ويشمل التصور الحسي والتخيل والتذكر إذا قصدنا المعنى الأوسع.

والفكر **Thought** : ظاهرة عقلية تنتج عن عمليات التفكير القائم على الإدراك والتحليل والتعميم ، ويتميز الفكر عن العاطفة التى تصدر عن ميل انفعالي والتى لا تستند على التجربة وتدور حول فكرة أو موضوع.

كما يتميز الفكر عن الإرادة التى ترمي إلى ترجيح كفة الميول القائمة على أحكام تقويمية.

ويقال قراءة الأفكار **Thought - reading** أي فهم أفكار شخص آخر بدون استخدام الحواس . ونقل الفكر **Thought - transference** بمعنى **Telepathy** وقوانين الفكر **Laws of thought** أى المبادئ الموحدة التى يتم التفكير بمقتضاها (ص ٤٢٥) ويعرف التباعد أو التشعب "**Divergence**" بأنه:

الاتجاه من مركز مشترك إلى اتجاهات مختلفة أو الانحراف عن شكل معين أو عن الشكل المعتاد. ويقابله التقارب **Convergence** أى الميل إلى الالتقاء عند نقطة واحدة . (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ص ١١٤).

• هذا، ويعرف التفكير التباعدي **Divergent Thinking** على أنه :

عملية تفكير تتضمن التحرك فى اتجاهات متنوعة، وتعالج الأفكار المتباعدة لتنتج منها عدداً من المفاهيم المرتبطة، وهذا النوع من التفكير يرتبط

بالإبداع أو الابتكار الذى ينتج أفكاراً وحلولاً جديدة مستحدثة وغير مألوفة.
(Dictionary of Psychology (47), P. 222).

ويرى جلفورد أن التفكير المتنوع هو قدرة الفرد على تقديم حلول كثيرة متنوعة لمشكلة واحدة . ويصنفه على أنه عامل من عوامل الإبداع السبع (القياس النفسى (١٨) ١٩٩٨).

* مما سبق يمكن القول أن التفكير :

عملية ذهنية تعالج مواقف الحياة معالجة رمزية بهدف حل المشكلات .
وأن التفكير التباعدي هو ذلك النوع من التفكير الذى يتضمن معالجة غير شائعة أو تقليدية أو مألوفة لهذه المواقف أو المشكلات ، ولا يتطلب حلاً واحداً لها بل حلولاً متعددة.

٥ - القدرة الاجتماعية : "Social Ability"

هى القدرة التى تظهر عند التعامل مع الآخرين معاملة حسنة، وعند المساهمة فى التفاعل الاجتماعى، وفى إحراز مقام فى عداد الجماعة، أو هى القدرة على التأثير على الآخرين والاندماج معهم دون ما خلاف أو خصام ، أو هى القدرة على التكيف والانسجام مع الآخرين (المعجم ، (٢) ، ص ٣٨٠).

٦ - السيطرة والتسلط : "Dominance"

السيطرة تعنى التسلط على أى شئ والهيمنة عليه . والمقصود بالسيطرة فى الاجتماع الحضري Ecological Dominance سيطرة منطقة عمرانية فى المدينة على باقى المناطق كسيطرة مركز الأعمال الذى يقع عادة فى وسط المدينة عند ملتقى المواصلات. ويقصد بالسيطرة فى الوراثة سيطرة بعض الصفات ويقابلها ارتداد البعض الآخر. وفى علم النفس يقصد بسيطرة فرد محاولته إرغام آخر على الخضوع له.

(المعجم - (٢) - ص ١١٧).

والكلمة فى معناها اللاتينى تعنى التحكم "Ruling" لذلك فهى فى مفهومها الواسع تشير إلى تلك العلاقة التى تجعل شيئاً يتحكم فى شئ آخر أو يضبط شئ آخر (Control over another) وهى فى علم السلوك تشير لاتجاه الشخصية فى التحكم فى مجموعة من الأفراد.

وتذكر دائرة معارف القرن العشرين أنه يقال سيطر عليهم أى راقبهم وتعهده أحوالهم والمسيطر والمتسيطر أى الرقيب والحافظ والمسلط على الشئ ليشرف عليه.

(العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية - رسالة ماجستير - (١٩) - ١٩٩٨ - ص ٨٩).

٧- دقة الإدراك الاجتماعي: "The Accuracy of Social Perception"

تعرف الدقة فى اللغة على أنها: صفة للأداء أو الصفة أو المنتج عندما تقترب من الكمال أو المثالية . (المعجم العربى الأساسى (١) - ص ٤٥٦).

أما دقة الإدراك الاجتماعى فهى : الفرق بين رؤية الشخص (أ) لكل من الشخص (ب) - وهو أحب أو أقرب اختياراته - والشخص (ج) - وهو أبعد اختياراته - وذلك منسوباً إلى أو بالنسبة إلى الفرق بين رؤية كل من (ب) ، و(ج) لنفسيهما

"وصف أ ب - وصف أ ج "

وصف ب لنفسه - وصف ج لنفسه

ويعبر هذا التعريف عن الدقة لأنه يعبر عن قدرة الفرد (أ) على التمييز بين (ب) من يقبل، (ج) من يرفض (علم النفس الاجتماعى رؤية معاصرة (٣٣) ص ٢٣١ - سنة ١٩٩٩).

٨- الذكاء: "Intelligence. I.Q."

يقال فى اللغة أن فلان ذكى إذا كان شخصاً سريع الفهم، والذكاء فى علم النفس هو القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار ، على التكيف إزاء المواقف المختلفة ويقال "ذكاء المرء محسوب عليه" (المعجم (١)، ص ٤ ، ٤٨٥).

٩- الذكاء الوجداني: "Emotional Intelligence"

يُعرف الوجدن فى اللغة على أنه الحب الشديد، أما الشعور فهو بمعنى الحس بالشئ والعلم به، كما يعرف الشعور على أنه الإدراك بلا دليل . (المعجم ، (١) ، ص ٦٨٩ ، ٦٩٠ ، ١٢٩٠).

أما الذكاء الوجداني في علم النفس فمكوناته وتعريفه كما يلي :

• مكونات ذكاء المشاعر (الوجدان): "Emotional Intelligence"

- (١) معرفة مشاعرنا الخاصة :
- أي الوعي بشعورنا الداخلي وعواطفنا الخاصة، ومن يمتلك هذه القدرة يعرف من يختار ليتزوج، وأي عمل يختاره ليعمل فيه، وأي منزل يختار ليقيم فيه، وأي سيارة يختارها ليشترها ، وأي مطعم ينتقي لياكل به...الخ.
- (٢) التحكم في مشاعرنا الخاصة :
- إن من يمتلك هذه القدرة يملك نفسه عند الغضب وعندما يتعرض لموقف مقلق أو كئيب يحاول الخروج منه فيرفع معنويات نفسه.
- (٣) دفع الذات (المثابرة) :
- وهي قدرة الفرد على أن يعمل بجد ولفترة طويلة دون أن يفقد حماسه تجاه هذا العمل.
- (٤) التعرف على مشاعر الآخرين :
- أي فهم ردود أفعال الآخرين والقدرة على التعامل معهم سواء أكان ذلك من خلال لغتهم اللفظية أو غير اللفظية.
- (٥) إقامة علاقات ناجحة مع الغير :
- أي القدرة على تنسيق مجهودات أفراد متعددين ، والقدرة على حل مشكلات اجتماعية معقدة ، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية بالغير (Psychology, 98, (100)).

• تعريف ذكاء المشاعر:

- (١) الإدراك الدقيق : لمشاعر الذات والغير .
 - (٢) ضبط مشاعرنا الخاصة والاستجابة بشكل مناسب لسلوكيات الغير في مواقف الحياة المتنوعة.
 - (٣) القدرة على المثابرة .
 - (٤) القدرة على إقامة علاقات ناجحة وامتلاك مهارات اجتماعية ومهارات اتصال جيدة.
 - (٥) القدرة على الموازنة بين متطلبات الحياة في العمل والأسرة...الخ (112).
- ((شبكة المعلومات الدولية ، ١٩٩٩ (١١٢))

٧- إجراءات البحث :

(أ) تجديد العينة :

تتضمن العينة ١١٦ طفل وطفلة من الذكور والإناث، وذلك في ٤ مراحل عمرية متتالية :

بإجمالي:	- الصف الثانى الابتدائى عمر ٨-٩ سنوات
٥٨ من الذكور .	- الصف الثالث الابتدائى عمر ٩ - ١٠ سنوات
٥٨ من الإناث .	- الصف الرابع الابتدائى عمر ١٠ - ١١ سنة
فى جميع الصفوف	- الصف الخامس الابتدائى عمر ١١ - ١٢ سنة

هذا وسيتم تثبيت المستوي الاقتصادي الاجتماعي لأسر الأطفال حتى لا يكون ذلك متغيراً مؤثراً على متغيرات الدراسة موضع البحث .

(ب) الأدوات :

١- اختبار الذكاء المصور:	إعداد الدكتور أحمد زكى صالح
٢- مقياس الذكاء الوجدانى	إعداد الباحث
٣- اختبار التذكر	إعداد الباحث
٤- اختبار التفكير التباعدى	إعداد الباحث
٥- مقياس الإدراك الاجتماعى لسمة القدرة الاجتماعية	إعداد الباحث
٦- مقياس الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط	إعداد الباحث

هذا وستقوم الباحثة بحساب صدق وثبات المقاييس باستخدام طريقة التناسق الداخلى.

* * *

الفصل الثاني

** تقديم موضع لتسلسل عرض موضوعات الفصل:

يتناول هذا الفصل مجموعة النظريات والحقائق النظرية التي تشمل متغيرات البحث، وقد جاء ترتيبها تبعاً كما يلي :

الجزء الأول : الإدراك الاجتماعي :

ويمثل المتغير الرئيسى المطلوب دراسته علاقته ببعض العمليات العقلية ، وقد تضمن هذا الجزء الحقائق المختلفة حول عملية الإدراك الإجتماعى. وختمت الباحثة هذا الجزء بالنمو الإدراكي عند الأطفال.

الجزء الثانى: التفكير (التباعدى) :

حيث أفردت الباحثة العمليات العقلية تبعاً فى جزئين ، حيث يتضمن هذا الجزء حقائق حول التفكير وأنواعه ونموه عند الأطفال .

الجزء الثالث : التذكر :

ويشمل طبيعة عملية التذكر، والمتغيرات المؤثرة فيها، ونموها عند الأطفال.

الجزء الرابع : المتغيرات المصاحبة :

- وفيها تناولت الباحثة النمو والفروق بين الجنسين ، ومن الملاحظ أن الباحثة أفردت للنمو جزءاً خاصاً فى نهاية كل متغير، ثم خصصت هذا الجزء لمواصفات النمو بصفة عامة فى متغيرات البحث فى السنوات موضع التجربة أي (من ٨ إلى ١٢ سنة) .
- كما تناولت الذكاء من حيث طبيعته وأنواعه المختلفة.

وفيما يلى عرض ذلك تفصيلاً على النحو التالى :

* * *

** تقديم موضح لتسلسل عرض موضوعات الجزء الأول الخاص بالإدراك الاجتماعي :

- يمثل الجزء الأول - والآتى عرضه - متغير الدراسة الرئيسي - كما سبق ذكره - ومن ثم فقد حرصت الباحثة على شمولية واتساع هذا الجزء قدر الإمكان، فمن خلال ما أطلعت عليه الباحثة من المراجع العلمية والموسوعات والشبكة الدولية للمعلومات، حاولت الباحثة أن يتضمن هذا الجزء كل أو معظم أو أهم ما ذكر فى مجال الإدراك مع التركيز على الجوانب المعنى بها البحث .
- وبناء عليه، فقد تم تقسيم هذا الجزء إلى سبعة أقسام ، وقد رتبت الباحثة هذه الأقسام بحيث تتدرج من منظور : واسع .. شامل .. عام، إلى منظور آخر أضيق .. أدق .. أكثر تخصصاً ، وعليه فقد جاء :

- **القسم الأول :** قسم تقديمي للتعريف ، وحيث أن عملية الإدراك الاجتماعي ما هى إلا عملية إدراك ولكن ذات صبغة اجتماعية، فقد جاء التعريف أولاً لماهيمية وطبيعة الإدراك، ثم تقديم قبل تعريفات الإدراك الاجتماعي يتناول بدايات البحث فى الموضوع ثم تعريفات الإدراك الاجتماعي وأهميته كموضوع للدراسة.

- **النقطة الثانية أو القسم الثانى :** ثم تجيء النقطة الثانية لتعرض القوانين التى تحكم وتنظم عملية الإدراك عامة، وذلك فى شكل أكثر تخصصاً من النقطة السابقة والتى اقتصر على التعريفات، وتمهيداً أكثر اتساعاً من النقاط التالية والتى ستركز على الإدراك الاجتماعي خاصة.

- **النقطة الثالثة :** جاءت مركزه على النظرة المفسرة للإدراك الاجتماعي فى علم النفس الاجتماعي، وذلك باعتبار الإدراك الاجتماعي أحد موضوعات هذا العلم.

وهكذا فقد تدرجت النقاط الثلاثة الأولى من تعريف بماهيمية الشئ موضوع الدراسة، أي بالإدراك عامة، والإدراك الاجتماعي موضوع الدراسة باعتباره جزء منه، ثم تعرضت للقوانين والنظريات المفسرة للإدراك عامة والإدراك الاجتماعي خاصة ، وقد جاءت التعريفات ثم النظريات فى البداية، باعتبار النظرية هى الأساس العلمى والدعامة التى يركز عليها الموضوع والتى تمكن من الفهم والتفسير لمسببات السلوك، والتنبؤ والضبط فيما بعد.

- **النقطة الرابعة :** تعد النقطة الرابعة هى أطول نقاط هذا الجزء ، إذ تتناول الموضوعات المثارة فى الإدراك الاجتماعي والموضحة له، فهى تضم خمسة أجزاء أو أقسام فرعية تحتها، وذلك كما يلى:

أ- علاقة المعرفة بالإدراك الاجتماعي ، وذلك من خلال مجموعة نقاط تبين دور العقل في معالجة المعلومات عن الغير، ورأي العلم في ذلك.

وقد ذكرت الباحثة هذه النقطة وبدأت بها لما لها من أهمية في هذه الدراسة التي تتناول بعض العمليات العقلية المعرفية في علاقتها بالإدراك الاجتماعي.

ب، ج ثم تجئ النقطة الثانية والثالثة لتتناول الإدراك الاجتماعي في جزئيه الكبيرين الرئيسيين وهما إدراك الغير، وإدراك الذات، أي فهم وتفسير سلوكنا وسلوك الغير، وذلك من خلال عرض مختلف الآراء التي تصف إدراك الذات، وأما إدراك الغير فقد تعرضت الباحثة لموضوع شائع في هذا المضمار وهو تكوين انطباعات عن الغير لأن ذلك متصل بعملية إدراك الغير، وما يرتبط بذلك من موضوعات مثل : كيفية إصدارنا أحكاماً على الغير، والعوامل المؤثرة في ذلك.

د- وتناولت نظريات الإدراك الاجتماعي وبذلك فقد أحاطت موضوعات الإدراك الاجتماعي نظرية علم النفس الاجتماعي بشكل عام وعلاقتها بالإدراك الاجتماعي وذلك قبل عرض الموضوع كتقديم علمي لهذه الموضوعات، ثم ختمت الموضوعات بالأساس العلمي النظري بعد عرضها والأكثر تخصصاً بنظريات الإدراك الاجتماعي فقط، وقد عرضت الباحثة النظريات العلمية المختلفة المفسرة لإدراك الذات والغير.

هـ- وأخيراً ، فقد ختمت الباحثة النقطة الرابعة الخاصة بموضوعات الإدراك الاجتماعي بقياس الإدراك الاجتماعي وتحديد دقته وذلك في محاولة لبلورة الأسس النظرية بشكل علمي قياسي عملي يمكن تطبيقه ومن ثم تجربته على عينة البحث للخروج بالنتائج.

- **النقطة الخامسة :** لما كانت العلاقات الاجتماعية ترجمة للإدراك الاجتماعي فقد جاءت هذه النقطة تابعة لموضوعات الإدراك الاجتماعي وأطره النظرية، إذ أننا نتعامل مع الآخرين ونكون علاقات بهم تبعاً لفهمنا وإدراكنا لشخصياتهم وسلوكهم. لذلك فقد جاءت النقطة الخامسة موضحة آليات الاتصال بالغير أولاً سواء كان هذا بسلوك لفظي أو سلوك غير لفظي، ثم بعد عرض وسائل الاتصال بالغير- وتكوين علاقة بهم، كيفية التأثير فيهم وذلك من خلال نقطتين عريضتين هما: تكوين الاتجاهات نحو الغير، والجاذبية الاجتماعية باحثة في مبررات التجاذب أو التفضيل لنمط معين من الأفراد دون الآخر.

وفي الدراسة الحالية فالسمة موضوع الإدراك الاجتماعي سواء القدرة الاجتماعية، أو السيطرة والتسلط ، إدراك مبنى على فهم الفرد لسمة مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وبمعنى أصح لا تدرك إلا فى إطارها، لذا كان على الباحثة أن تتعرض لجانب العلاقات الاجتماعية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فالدراسة الحالية مبنية فى تطبيقها على نظرية أبعاد الإدراك الاجتماعي وهى فى فحواها علاقة بين ثلاثة أفراد (أ) وهو المدرك ، (ب) وهو المفضل بالنسبة لـ (أ) ، (جـ) وهو الذى يرفض (أ) اختياره أي يدركه على أنه مرفوض.

- النقطة السادسة:

تأتى النقطة الحالية بعد عرض الأسس العلمية للإدراك الاجتماعي لتوضح طبيعة الإدراك الاجتماعي عند الطفل - ألا وهو عينة البحث - وذلك من خلال توضيح كيفية نمو فهم الطفل لذاته وللآخرين ، ونمو اتصالاته بالآخرين، ونمو الطفل اجتماعياً وفهمه لذاته وللآخرين فى ضوء هذا النمو، ثم تقبل الطفل لذاته ونمو عاطفة اعتبار الذات بما لها من تأثير على إدراكه الاجتماعي ، وأخيراً تقبل الطفل للآخرين.

ومن ثم فقد حرصت الباحثة فى هذه النقطة على عرض كافة التناولات التى عالجت الإدراك الاجتماعي ونموه عند الطفل من زوايا مختلفة، ليتكامل مع ما سبق من حقائق حول عملية الإدراك.

- النقطة السابعة:

وأخيراً تأتى هذه النقطة لتوضح الأطر النظرية التى تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي ببعض المتغيرات ، ولهذه النقطة أهميتها كخاتمة لهذا الجزء إذ توضح ما الذى يتضمنه المخزون النظري من معرفة حول هذه المتغيرات، وبالتالي دور الدراسة الحالية فى بحث المزيد من المتغيرات فى مرحلة عمرية معينة .

وقد أوضحت هذه النقطة ذلك من خلال بيان العوامل المؤثرة فى عملية الإدراك الاجتماعي ، والمتغيرات المؤثرة فى دقة هذا الإدراك.

وبيان جميع النقاط السابقة سيأتى تفصيله بالجزء الأول على النحو التالى :

* * *

الجزء الأول

الإدراك الاجتماعي

١- المقدمة للموضوع، وبدايات البحث في الموضوع، عرض لتعريفات الموضوع مع توضيح أهميته:

(١) أ - تقديم عن طبيعة الإدراك عامة، والإدراك الاجتماعي خاصة :

• الإدراك :

تعرف عملية الإدراك عامة على أنها العملية التي تعطي للمدخلات معني كلياً متجانساً. وبهذا المعنى العام نجد أن عملية الإدراك تغطي أحداثاً ضمنية من تمثيل المثيرات الحسية في البداية إلى معالجة الخبرة معالجة منطقية، وهي بهذا تتضمن مكونات مادية ، ونفسية ، وعصبية ، وحسية ، ومعرفية.

(Dictionary of Psychology, (47)- P. 549).

وبالتالي فعملية الإدراك عموماً تتكون من مرحلتين مترابطتين متتاليتين هما الإحساس والتفسير، فالإنسان يتلقى المعلومات ويفسرها لكي يسلك سلوكاً يتكيف به مع مجتمعه الذي يعيش فيه، فليس إذن المهم الظروف التي تحيط بالفرد بل الأهم هو كيفية إدراكه لهذه الظروف .

والإدراك عملية انتقائية نركز فيها انتباهنا على بعض الأشياء التي نعتبرها هامة.

وتعتمد عملية الإدراك على الخبرة السابقة للفرد، والفرد عندما يتلقى المثيرات المختلفة يحاول أن يفسرها بناء على ما سبق أن مر به من مثيرات مشابهة، فعملية الإدراك تعتمد على المقارنة بين مثيرها ومثير مشابه له يتخذه الفرد كأساس لهذه المقارنة - إطاراً مرجعياً Frame of Reference (علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي (٣٥) رسالة دكتوراه ، دراسة ميدانية بدولة الكويت - ص ٢٧).

• مما سبق يمكن القول أن "الإدراك عملية" (١) انتقائية" فنحن لا نلتفت إلا لما يهمنا، وبالتالي فنحن لا ندرك سواء في بؤرة اهتمامنا. " وعملية ذاتية" (٢) فكل منا يحكم

على ما يدركه وفقاً لخبرته الخاصة السابقة. "وعملية تفسيرية^(٣)" إذ أننا نعطي معنى للخبرة التي مررنا بها. "وعملية غرضية^(٤)" إذ أنها تتم بهدف التكيف مع الواقع المحيط المدرك.

• الإدراك الاجتماعي :

يناقش كانتريل سنة ١٩٤٨ معنى الإدراك الاجتماعي محاولاً التفريق بينه وبين غير الاجتماعي، فيقول: إن إدراك القلم الرصاص عملية إدراك غير اجتماعي، إذ أننا نستطيع أن نفعل شيئاً بهذا القلم بينما القلم لا يستطيع أن يفعل بنا شيئاً ما. وعلى ذلك فعملية الإدراك الاجتماعي تدخل فيها عوامل جديدة تختلف عن تلك العوامل التي تضبط علمية الإدراك الحسي أو البصري.

ثم يعود ويقول مرة أخرى أن بعض الأشياء التي هي من طبقة القلم الرصاص يمكن أن يدركها الإنسان اجتماعياً عندما يعطيها صفة الحياة والحركة ويتخيل أن هناك تفاعلاً بينه وبينها.

إذن فآراء كانتريل تعتمد على الفعالية الوظيفية (النشاط الوظيفي) للأشياء المدركة ، فالإدراك الحسي يعتمد على طبيعة الشئ وتركيبه ، بينما يعتمد الإدراك الاجتماعي على موقف الإنسان المدرك (السلوك الإنساني) (١٧) ص (٣٧٥).

• إن ما سبق كان عرضاً لرأي مبدئي حول طبيعة الإدراك الاجتماعي بشكل أولي، ولكن لتحديد مفهوم صحيح لعملية الإدراك الاجتماعي لابد من استعراض الآراء والمفاهيم والدراسات التي تناولت هذه العملية كعملية سلوكية، وذلك كما يلي:

* * *

(١) ب - بدايات البحث في الإدراك الاجتماعي أو الدراسات التي تناولت الإدراك الاجتماعي كعملية سلوكية:

١- دراسة دايموند (٤٨ ، ١٩٤٩):

حيث ناقش العلاقة بين البصيرة وقدرة الفرد على أن يشعر بإحساسات الآخرين في المواقف الاجتماعية (Empathic ability) (الاستشفاف الوجداني) وقد توصل لعدة استنتاجات أهمها :

أ- يتكون مفهوم العلاقة بين الفرد والآخرين بناء على قدرته على الإحساس بشعورهم في المواقف الاجتماعية.

ب- تعتمد بصيرة الفرد في علاقته بالآخرين على قدرته على الإحساس بإحساساتهم.

ج- القدرة على الإحساس بشعور الآخرين تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته.

• وهذه الدراسة أدخلت عاملاً جديداً في عملية الإدراك الاجتماعي هو:

عامل الاستشفاف الوجداني ، أو القدرة على الإحساس بشعور الآخرين. وهذا ما يؤكد ذاتية الإطار المرجعي في عملية الإدراك الاجتماعي (أي أن يتخذ الفرد من ذاته إطاراً مرجعياً).

٢- دراسة بينتون (٤٩، ١٩٥٠):

حيث ناقش فيها العوامل التي تؤدي إلى عدم سواء عملية الإدراك الاجتماعي وقد توصل إلى وجود علاقة مؤكدة بين نوعية الموقف أو المثير ودرجة عدم السواء التي تصيب عملية الإدراك الاجتماعي.

٣- دراسة فيدل ومكانوه (٥٢، ١٩٥٦):

حول أثر الاتجاهات اللاشعورية على الاختبارات الاجتماعية ، وفيها طلب الباحث من مجموعة من الشباب تعيين أحب وأبغض الأفراد إلى نفسه من بين أعضاء جماعته، مع وصف لصورة ذاته وصورة ذات الفردين الآخرين.

• وكانت هذه بداية الدراسات الرائدة والأصلية في مجال الإدراك الاجتماعي ، وجاءت نتائجها كما يلي :

أ - عملية الإدراك الاجتماعي نتاج فهم الناس لذواتهم وفهمهم لذوات الآخرين.

ب- يدرك الفرد الآخرين ممن يحبهم ويفضلهم كما لو كانوا أكثر شبيهاً به وبصورة ذاته. والعكس صحيح بالنسبة لمن لا يفضلهم.

ج- يدرك الفرد الآخرين ممن يفضلهم كما لو كانوا أكثر شبيهاً بذاته المثالية .

د- ليس هناك دليل على أن الخصائص الشخصية للأفراد تتشابه مع الخصائص الشخصية لمن يختارونهم ويفضلونهم، وليس هناك دليل على العكس.

هـ- هناك فرق بين التشابه الحقيقي لخصائص الأفراد وبين التشابه غير الحقيقي لهذه الخصائص، وقد سماه فيدلر التشابه المفترض "Assumed Similarity".

٤- دراسة دافيتز (١٩٥٥):

حول العلاقة بين عملية الإدراك الاجتماعي عند الأطفال وبين اختياراتهم السوسيوميترية، حيث توصل إلى:

أ- الطفل يميل إلى أن يدرك من يفضلهم سوسيوميترياً كما لو كانوا أكثر شبهاً بذاته والعكس صحيح.

ب- الطفل يميل إلى أن يدرك من يفضلهم سوسيوميترياً أكثر شبهاً بصورة ذاته مما هم في الحقيقة فعلاً.

٥- دراسة لاندس (١٩٥٥):

وهي مشابهة للسابقة لها ، وقد توصل فيها الباحث لما يلي :

أ - يميل الفرد إلى أن يدرك أصدقائه أكثر شبهاً بالصورة المثلى لذاته وأقل شبهاً بالذات غير المرغوبة.

ب- يميل الفرد إلى أن يدرك غير الأصدقاء أكثر شبهاً بالذات غير المرغوبة وأقل بصفات الذات المثلى.

٦- اقترح نيوكمب (١٩٥٦):

أن إدراك التشابه أو الاختلاف بين الفرد والفرد الآخر هو أساس عملية الإدراك الاجتماعي ، ورفض مسمى التشابه المفترض واقترح مسمى آخر هو التشابه المدرك Perceived Similarity.

٧- حاول روجز (١٩٥٩):

اكتشاف العلاقة بين التشابه الحقيقي أى حقيقة التشابه أو الاختلاف بين شخصية فرد وشخصية فرد آخر وبين التشابه المفترض أى ذلك التشابه الذى يفترضه أحد الأفراد بينه وبين فرد آخر يدركه.

وقد توصل إلى أن العامل الأساسى فى عملية افتراض الشبه هو وجود العوامل أو الخصائص المشتركة بين الأفراد.

٨- دراسة فيدلر (١٩٦١):

لبيان أثر العمر الزمني والفروق الجنسية على عملية الإدراك الاجتماعي، وتبين منها:

أ- تتأثر عملية الإدراك الاجتماعي بالاختلافات الجنسية في حين أن العمر الزمني يؤثر فقط على إدراك صورة الذات.

ب- تزيد دقة الإدراك الاجتماعي بزيادة العمر.

ج- تميل الإناث إلى إدراك الآخرين بصورة أفضل مما هم عليه فعلاً، بينما الذكور يميلون إلى عكس ذلك.

وستقوم الدراسة الحالية بالتحقيق من صحة ذلك ومقارنته كما ذكر في الفروض سابقاً، (بالفصل الأول بالدراسة).

• وبناء على ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن القول أن تحديد مفهوم عملية الإدراك الاجتماعي يتطلب بالضرورة دراسة التشابه والاختلاف بين الأفراد سواء كان هذا التشابه حقيقياً أو مفترضاً أو مدركاً ، وذلك لأن هذا التشابه أو الاختلاف هو أساس عملية المقارنة التي تتم على أساسها عملية الإدراك الاجتماعي.

• هذا ، ويعرف التشابه الحقيقي بين فردين على أنه الفرق بين صورة الذات عند كل من الفردين في موقف ما. والدقة يمكن القول بأنه دالة المسافة بين وصف الفرد (أ) لنفسه وبين وصف الفرد (ب) لنفسه.

وبالتالي فإنه كلما زادت هذه المسافة أو الفرق قل التشابه الحقيقي بين الفردين، وكلما قلت زاد التشابه الحقيقي بينهما.

• أما التشابه المفترض أو المدرك Assumed Perceived أو الوصفي فهي جميعها تقترب من بعضها كمسميات إذ أنها دالة المسافة بين صورة الذات عند الفرد ومفهومه عن ذات فرد آخر.

• وكان فيدلر أول من استخدم لفظ التشابه المفترض، ونيوكمب أول من استخدم لفظ التشابه المدرك، أما لفظ التشابه الوصفي فقد استخدمه سعد عبد الرحمن (٦٣-١٩٧٨) للدلالة على المسافة بين وصف الفرد لذاته ووصفه لذات الفرد الآخر.

(علم النفس الاجتماعي - رؤية معاصرة (٣٣) ص ٢٢٤ - ٢٢٨).

(١) ج - عرض لتعريفات الإدراك الاجتماعي مع بيان للتعريف الذي تتبناه الدراسة، وبيان لأهمية دراسة الموضوع :

- مما سبق يمكن القول أن :
- الإدراك الاجتماعي هو أي إدراك يتكون مصدر تأثيراته من الأفراد الآخرين (Social Perception: The development of Interpersonal Impressions.(66), P.8, 1968).
- مما سبق يمكن القول أن: الإدراك الاجتماعي هو إدراك موضوعه أو تأثيراته "الأفراد" .
- كما يمكن القول أن عملية الإدراك الاجتماعي هي عملية تكوين أحكام حول الأفراد الآخرين . كما يمكن تعريفها على أنها الطرق التي يتفاعل أو يستجيب بها الأفراد تجاه الغير بالفكر أو بالشعور أو بالعقل. (Perceiving Others,(92) P. 2, 1979).
- وإدراك الشخص Person Perception يتميز بما يلي :
- (١) أن الفرد يدرك فيه ذاتاً مشابهة لذاته ولذلك فالإطار المرجعي هنا من نوع خاص أي أن الفرد في إدراكه للآخرين قد يتخذ من ذاته أو من ذات أخرى إطاراً مرجعياً.
- (٢) أنه يتأثر بخواص الجانبين المدرك والمدرك دون أن يعتمد جانب على الآخر وذلك لوجود عملية التفاعل بين الجانبين ، فالفرد هنا يدرك ذاتاً مشابهة لذاته فهذا الفرد يمكنه إفادتنا أو إبلاطنا وقد يكون صديقاً أو عدواً لنا وبدورنا نكون كذلك بالنسبة له، فنحن نتبادل مع الأشخاص الذين ندركهم المشاعر.
- من هذا يتضح أن إدراكنا للأشخاص عملية أكثر تعقيداً من إدراكنا للأشياء (علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي (٣٥)، ص ٣٦).
- عملية الإدراك الاجتماعي هي عملية إدراك العلامات التي تفصح عن مشاعر الغير أو عواطفهم ومقاصدهم عن طريق ملامح مختصرة. Cues (أصول علم النفس (٤)، ص ٢٠٩).

- يتضح مما سبق من خلال تعريف الإدراك الاجتماعي من خلال إدراك الشخص :
- أن عملية الإدراك الاجتماعي كأي عملية إدراك - كي تحدث فإنها تتم في إطار مقارنة الفرد بين خبرته الحالية وخبراته السابقة، ولكن عملية الإدراك الاجتماعي تميزها نوعية هذه الخبرة، فالمقارنة هنا تتم بين الذوات الحاضرة والخبرة السابقة المستخرجة من إدراكه للآخرين.
- وبناء عليه فعملية الإدراك الاجتماعي بهذا الشكل تتأثر بطبيعة وخصائص وسمات كل من المستقبل أو المدرك ، والمرسل أو المدرك.
- وحيث أن المدرك والمدرك هنا أشخاص فإن عنصر الوجدان يؤثر في عملية الإدراك حيث يظهر التقارب أو التعاطف الوجداني، أو يظهر النفور.
- وبناء عليه فإن عملية الإدراك الاجتماعي أعقد من عملية الإدراك المادي والتي لا يظهر فيها هذا الوجدان.
- ويعرف جورج سفتيكوفيتش : George Cvetkovich سنة ١٩٨٤ عملية الإدراك الاجتماعي على أنها تمثل كيفية تفكيرنا وتمثيلنا لسلوكنا وسلوك الآخرين والافتراضات التي نفترضها والتفسيرات التي نعطيها والانطباعات التي نكونها.
- كما يرى شانتر Shantz سنة ١٩٧٥ : إن الإدراك الاجتماعي للأطفال يمثل إدراك الأطفال ودرجة فهمهم للآخرين وكيفية فهمهم للأفكار والحركات والمقاصد وآراء الآخرين، بالإضافة إلى أن مثل هذه الإدراكات تكون آلية بشكل كبير في تحديد كيفية تفاعل الأطفال مع الآخرين (فري Fery : ١٩٨٥).
- ويعرف فؤاد البهي السيد عملية الإدراك الاجتماعي على أنها: عملية عقلية أقرب ما تكون إلى تكوين مفاهيم وحل المشكلات سنة ١٩٨١.
- (دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي - رسالة دكتوراه (١٠)، ص ٢١ - سنة ١٩٩١).
- وعملية الإدراك الاجتماعي عملية تتم في موقف يتألف من ثلاثة أفراد على الأقل (أ، ب، ج)، وذلك على اعتبار أن أصغر صورة للجماعة الإنسانية لابد وأن تكون مؤلفة من ثلاثة أشخاص، ففي المتسع النفس الاجتماعي لأي فرد Psychosocial Span يوجد شخصان أولهما أحب الناس إليه أو أقربهم منه (ب) وثانيهما أبعد

الناس عنه أو أبغضهم إليه (ج) ، وهذه نتيجة طبيعية لتفاعل (أ) مع أى مجتمع أو جماعة.

• وهنا يتوافر كلا الاحتمالين: استخدام الفرد صورة ذاته أو استخدامه مفهومه عن ذات غيره كإطار مرجعي فى عملية الإدراك الاجتماعي . وليس بالضرورة أن يكون الفرد الثالث حقيقياً ففى بعض الأحيان يكون افتراضياً.

• وبالتالي ففى عملية الإدراك الاجتماعي:

- يقوم الفرد بوصف ذاته هو (أ أو ب أو ج).

- ويقوم الفرد (أ ، ب ، ج) بوصف الفرد الآخر من وجهة نظره هو ، لا أن يتنبأ بوصف هذا الفرد الآخر لنفسه.

- وعندما نبدأ بالفرد (أ) بحيث يكون (ب) أقرب الاختيارات إليه، و(ج) أبعد الاختيارات عنه، فإن محددات عملية الإدراك الاجتماعي تصبح كما يلي:

١- البعد الحقيقي أ/ب : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (ب) لنفسه (التشابه الحقيقي).

٢- البعد الحقيقي أ/ج : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (ج) لنفسه (التشابه الحقيقي).

٣- البعد الوصفى أ/ب : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (أ) لـ (ب) (التشابه الوصفى).

٤- البعد الوصفى أ/ج : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (أ) لـ (ج) (التشابه الوصفى).

٥- البعد التراسلى أ/ب : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لـ (ب) ووصف (ب) لنفسه (التراسل).

٦- البعد التراسلى أ/ج : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لـ (ج) ووصف (ج) لنفسه (التراسل).

٧- البعد المقارن : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) للفرد (ب) ووصف (أ) للفرد (ج) (الفرق المقارن).

وعلى ذلك فعملية الإدراك الاجتماعي ليست عملية بسيطة الأبعاد وليست عملية مسطحة، ولكنها عملية مركبة ذات بعد ثالث، وأبسط تصور لها هو ذلك الموقف الذي يتألف من أ، ب، ج، وتكون نقطة البداية عند (أ) أو (ب) أو (ج).

وواضح أن هناك ٧ درجات هي :

درجة التشابه الحقيقي أ/ب	درجة التشابه الحقيقي أ/ج
درجة التشابه الوصفي أ/ب	درجة التشابه الوصفي أ/ج
درجة التراسل أ/ب	درجة التراسل أ/ج

ودرجة البعد المقارن

(علم النفس الاجتماعي - رؤية معاصرة (٣٣)، ص ٢٢٩ - ٢٣١) سنة ١٩٩٩.

** من العرض السابق لبعض تعريفات الإدراك الاجتماعي يظهر أن هذه التعريفات جميعها تتكامل في توضيح معني ومدلول وموضوع الإدراك الاجتماعي والدراسة ستعتمد على هذه التعريفات ، وغيرها مما سيأتي ذكره في جزء إدراك الذات والغير، ستعتمد عليها في تشكيل فكر البحث وإطاره النظري، إلا أن التعريف الأخير والخاص بأبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة هو الذي ستنبناه الباحثة في تجربة البحث، إذ أنه يحدد معنى الإدراك الاجتماعي بشكل كمي مقنن. وذلك من خلال عملية مركبة ذات بعد ثالث بمعني أنها تتم في موقف يتألف من ثلاثة أفراد حيث يصف كل فرد نفسه، ثم يتم إيجاد الفرق بين هذه الأوصاف وبين وصف كل فرد للفرد الآخر كما يراه، وذلك يعني أنها تراعي وصف الفرد - "أ" مثلاً - لنفسه، ثم وصفه للآخر - "ب" مثلاً - كما يعتقد أ ، ثم وصف أ لـ ج باعتباره أبعد اختياراته، وبالتالي فالتعريف السابق يراعي العلاقات المتشابهة المتبادلة بين الفرد الذي يصف وأقرب اختياراته، وأبعد اختياراته.

أهمية الإدراك الاجتماعي :

تعتمد كل الكائنات الحية على قدر مناسب من المعلومات عن بيئتها يمكنها من الحياة، وقد اقترح يوماً الرياضي العظيم "Norbert Wiener" أن العالم يمكن رؤيته كعدد كبير جداً من الرسائل ، وأن تبادل هذه الرسائل هو ما نسميه الاتصال، وعندما يغربل المستقبل الرسائل، يمكن أن تكون النتيجة وضوح في الرؤية أو ارتباك، قد يؤثر على مشاعرنا بالقلق، ويزداد الموضوع أهمية عندما تتعلق هذه المعلومات بالعلاقات الإنسانية والتفاعل الإنساني.

وكما يقول Hora : لكي يفهم الإنسان نفسه فإنه يحتاج إلى أن يفهم الآخر، ولكي يفهمك الآخر فأنت تحتاج إلى أن تفهمه (How Real is Real.(96), P. 3, 4).

• توضح الفقرة السابقة أهمية فهم الذات والغير (الإدراك الاجتماعي) بالنسبة لنا كأفراد، أي بالنسبة لتفاعلاتنا الاجتماعية وتكيفنا مع الواقع المحيط .

فمن المهم أن نفهم أنفسنا حتى نسلك حيالها السلوك المناسب في المواقف الآتية والمستقبلية، كذلك من المهم أن نفهم غيرنا كي نسلك تجاهه السلوك المناسب في المواقف الآتية والمستقبلية .

• ولكن ... إلى أي مدى يحالف فهمنا هذا الصواب ؟

إن معظم الأفراد لا يسألون أنفسهم عن سبب الآراء التي يكونونها عن الغير، لماذا يثقون في بعض الأفراد دون غيرهم، ولماذا يصدقون البعض دون البعض الآخر دون سبب واضح ؟.

من هذا المنطلق فإننا نحتاج للعلم ذي النظرة الناقدة المبنية على الملاحظة المقننة عبر السنين.

وفيما يلي محاولة لعرض حقائق الإدراك والقوانين التي تحكم إدراك الذات والغير .

* * *

٢- حقائق الإدراك وقوانينه :

إننا نعيش عالم واحد يشاركنا فيه بلايين الأفراد، وفي الواقع فإن كل منا يعيش في عالمه المنفصل الخاص به (Social Psychology. (72), P. 118) .

أي أنه عالم واقعي واحد ببلايين الرؤى ..!

١- هذا هو أول مبدأ أو حقيقة من حقائق الإدراك : التفسير الذاتي للمدركات. لماذا عن سائر مبادئه .. هذا ما سيتم عرضه تباعاً...

٢- إننا إزاء شكلين من أشكال الإدراك : إدراك للعالم المادي وهو ما يسمى بإدراك الشيء "Object Perception" ، وإدراك للعالم الاجتماعي وهو ما يسمى بإدراك

الأشخاص "Person Perception"، وكلا النوعين من الإدراك - فى الواقع - كما يرى علماء النفس، تحدده حاجتنا لاكتشاف وتنظيم وتنسيق الخبرة.

والإدراك المادي للأشياء كعملية تبدو أقل تعقيداً من إدراك الأفراد الآخرين، إذ أننا عندما ندرك شيئاً مادياً كشجرة أو كلوحة مرسومة، فإننا لا نتعامل مع أي خصائص نفسية لهذا الشيء - كأهدافه ورغباته - ولو تحرك هذا الشيء فى الفضاء فإننا لا نسأل عن الدوافع التى حركته ، بل إننا نفسر حركته هذه لقوى مادية كالجاذبية أو مقاومة الرياح وغيرهما.

أما لو كان الإنسان الفرد هو موضوع الإدراك ، فإنه لو تحرك فإننا نقيم سلوكه هذا داخلياً، فهناك قوى شخصية أدت إلى حركته كحاجاته ، رغباته، بالإضافة إلى القوى البيئية المحيطة.

وأخيراً ، فسواء كان الإدراك مادي أو شخصي، فإننا سنجد أن كثيراً من العمليات المتضمنة فى الإدراك المادي تحدث أيضاً فى إدراك الأشخاص.
(Social Psychology. (72), P. 118, 119)

٣- سواء كنا نتعامل مع إدراك الأشخاص أو الأشياء، فإن كليهما عملية غير نقيّة، حيث يتفق كل من علماء النفس والطبيعة على أن الإدراك عملية انتقائية. فالإنسان يتسم بمحدودية سعة حواسه، ونحن نستطيع أن نرى جزء فقط مما هو مائل أمامنا فى الحاضر، ونسمع فى مدي معين، كذلك فإننا محدودين بحاجاتنا النفسية وتوقعاتنا وخبراتنا.

وحتى لو استطاعت أعضاؤنا الحسية استيعاب كل ما هو متاح، فإن آلياتنا المعرفية ستكون غير قادرة على معالجة كل هذا الكم من المعلومات.

٤- أهمية الشيء بالنسبة لنا تؤثر على طريقة إدراكنا له: هذا ما أثبتته تجربة كل من : Bruner & Goodman, 1947 ، حيث طلبوا من أطفال فى سن العاشرة تقدير حجم عملات معدنية متنوعة، وقد وجد الباحثان أن أطفال العائلات الفقيرة قد بالغوا فى تقدير حجم العملات خاصة الربع والنصف دولار، فكلما كان الشيء أكثر قيمة بالنسبة للأطفال، كلما كبر حجم القطعة التى يتم تقديرها. وهذا ما وجدته كذلك كل من : (Hitchcock, Munroe, & Murnoe , 1976; Levine, Chein, & Murphy, 1942, Tajel, 1957)

٥- الخبرة السابقة بالشئ أو الحدث تيسر إدراكه: فقد وُجد أن الألفة بالأشياء تيسر التعرف عليها، إنها تبرز في إدراكنا عن الخلفية البيئية.

٦- كيفية إدراكنا للصيغ الإدراكية "Gestalts": يرى علماء الجشالت أن الصيغة الإدراكية "Gestalt" أي كان نوعها عبارة عن شكل Figure له إطار خارجي محدد يبرز على أرضية Ground تكون أقل منه وضوحاً وبرزاً، وتختلف الصيغ فيما بينها قوة وضعفاً، وقد يتساوى الشكل والأرضية من حيث البروز فيتنذبذبات الانتباه بينهما (أصول علم النفس (٤)، ص ٢٠٢).

ويرى الجشالتيون أن هناك قوانين تعرف بقوانين "التنظيم الحسي" أو "عوامل الصياغة" وهي عوامل أولية فطرية يشترك فيها كافة الناس، وبفضل هذه العوامل تنتظم المنبهات الحسية في وحدات، وصيغ مستقلة تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم فتفرغ عليها معاني ودلالات . وعلى هذا تتلخص عملية الإدراك في خطوتين أو مرحلتين:

أ - التنظيم الحسي وهو عملية فطرية سابقة على كل خبرة . تتم بفعل عوامل موضوعية.


ب- عملية التأويل وهي تتم بفعل عوامل ذاتية شتى.


ومن تفاعل هذين النوعين من العوامل تتم عملية الإدراك .

وفيما يلي تفصيل موجز (محدد) لكلا العاملين :

أ- قوانين التنظيم الحسي :


١- عامل التقارب (Proximity): فالتنبيهات الحسية المتقاربة في المكان أو


الزمان تبدو في مجال إدراكنا وحدة مستقلة محددة وصيغة بارزة . 

لا ندرك فيه كل نقطة على حدة بل ندرك كل زوج من النقاط صيغاً 

٢- عامل التشابه (Similarity): فالتنبيهات الحسية المتشابهة كالأشياء أو

النقط المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة أو اتجاه الحركة... ندركها صيغاً مستقلة .

٣- عامل الاتصال (Continuaty) : فالنقط التى تصل بينها خطوط مستقيمة أو غير مستقيمة تدرك صيغة مثل  ، وكذلك الحالة فى سلسلة من النغمات الصاعدة أو الهابطة .

٤- عامل الشمول : فشكل مثل  يميل بنا إلى أن ندركه نجمة لا شكلين سداسيين أو مثلثين متداخلين ، لأن النجمة تتميز باحتوائها جميع العناصر .

٥- عامل التماثل : فالتنبهات المتماثلة تمتاز على غيرها من التنبهات فتبرز صيغاً . (أصول علم النفس ، (٤)، ص ٢٠٥ - ٢٠٧).

٦- عامل الإغلاق (Closure) : أى أن الأشكال الناقصة تميل إلى أن تكمل نفسها حتى تكون أثبتت وأسهل فى تكوين الصورة أو الصيغة فى الإدراك الحسى . (معجم مصطلحات علم النفس (٤٠)، ص ٩٦).

وبالتالى فالإغلاق يشير إلى طريقة تقوم بها عقولنا فى إكمال المواد غير المكتملة بمجال حواسنا . فنحن نملأ الفجوات بين الكلمات حين نتكلم ، ونكمل المرئيات الناقصة لتصبح ذات معنى ، "Seeing is believing, (46), P. 54"

ب- التأويل :

الإدراك ليس عملية بسيطة بل عملية معقدة إذ يتأثر بعوامل جسمية وعقلية كالذاكرة وإدراك العلاقات ، ووجدانية كالميول والعواطف والرغبات ، واجتماعية ، والحالة المزاجية ، وكذلك بالماضي (الخبرات والمعتقدات) والحاضر والمستقبل (التوقعات) هذه العوامل الذاتية للإدراك هى التى تجعل الناس يختلفون فى إدراك منظر واحد أو لحن واحد أو شخص واحد ، وهى التى تؤول البيئة الواقعية وتفرغ عليها معنى فعن دور الذاكرة مثلاً فى الإدراك ، ترى الجشتالت أن الإضافة التى تخلعها الذاكرة على الإدراك ، هى أنها لا تجعلنا ندرك وجود الشئ بل تعيننا على تأويل هذا الشئ أى أنها تعزز الإدراك ولا تخلقه .

وعلى هذا فبدل أن نقول أن الإدراك هو استجابة الفرد لموقف ، يجب أن نقول أنه نتيجة تفاعل الفرد مع الموقف - تفاعل عوامل ذاتية مع عوامل موضوعية . ولنتذكر دائماً أن الموقف لا يثيرنا من حيث هو بل من حيث ما نفرغه عليه من معنى . (أصول علم النفس (٤)، ص ٢٠٤ ، ص ٢١٢ ، ٢١٩ ، ٢٢١).

٧- عملية الإدراك : تساعد على تكامل الخبرة عند الفرد : فمما هو معروف أن عملية الإدراك تتكون من مرحلتين مترابطتين هما الإحساس والتفسير ، أى أن عملية الإدراك تتم عند حدوث المرحلتين تباعاً، فالإنسان يمكنه فقط أن يدرك المثيرات التى سبق له أن تعرف عليها أو على ما يشابهها ، وعلى ذلك فالخبرة عند الفرد تنمو وتتكامل نتيجة إدراكه لمثيرات وعناصر جديدة.

٨- عملية الإدراك تحتاج إلى وجود الإطار المرجعي: فالإنسان يدرك ما تعرف عليه من مثيرات لأنه سبق أن تعرف عليها واعتادها وألفها فالفرد يدرك أن هذا طائر لأنه سبق أن رآه أو رأى ما يشبهه، فهي إذن عملية مقارنة ضمنية يستخدم فيها الفرد إطاراً مرجعياً.

٩- عملية الإدراك الاجتماعي تحتاج إلى إطار مرجعي من نوع خاص: إن عملية الإدراك الاجتماعي هي عملية إدراك قبل كل شئ، وكما يقول هايز : أنها عملية الإدراك التى تحدث تحت ظروف ومتغيرات اجتماعية تؤثر فيها.

وبالتالى فهي عملية إدراك الإنسان لأخيه الإنسان، وهى العملية التى يتخذ فيها الفرد من نفسه وذاته أو من ذات أخرى مماثلة إطاراً مرجعياً يقارن به تلك المدركات أو المثيرات الاجتماعية.

١٠- عملية الإدراك الاجتماعي تحكم سلوك الإنسان: إذ أن الإنسان لا يقدم على اتخاذ قرارها فى موقف معين مهما كانت المتغيرات التى يحتوئها هذا الموقف ما إلا بعد أن يتم إدراكه لهذا الموقف أو المثير سواء أكان مادياً أو اجتماعياً. (السلوك الإنسانى (١٧)، ص ٣٧٦ - ٣٨٠).

* * *

٣- النظرية المعاصرة فى علم النفس الاجتماعي وتأثيرها على الإدراك الاجتماعي:

- إن علم النفس الاجتماعي هو فرع من فروع علم النفس، ويركز على جميع مظاهر السلوك الإنساني التي تتضمن الأشخاص وعلاقاتهم بالأفراد الآخرين، وبالجماعات والمؤسسات الاجتماعية وبالمجتمع ككل.
- ويعرفه Gordon Allport على أنه : ذلك الفرع من العلم الذى يحاول فهم وتفسير كيفية تأثر فكر ومشاعر وسلوك الأفراد بوجود غيرهم من الأفراد، سواء كان وجودهم هذا مفترضاً أو فعلياً. (P., (47), Dictionary of Psychology, (733).
- وبعلم النفس الاجتماعي المعاصر هناك مدخلين يفسران السلوك الاجتماعي وهما المدخل السلوكي، والمدخل المعرفي:

أ- المدخل السلوكي :

- وفيه يقترح السلوكيون أن السلوك هو نتيجة الخبرة، وأن السلوك مدفوع بحاجتنا لزيادة المتعة لأقصى مدى، وتقليل الألم لأقل مدى.
- ويفترضون أن السلوك هو ناتج الخبرة خاصة الخبرة التي تكون نتيجة لإثابة أو عقاب، ويؤكدون على دور التدعيم والخبرة السابقة به فى إحداث السلوك.

ب- المدخل المعرفي :

- وهو المدخل الأكثر شيوعاً، ويرى أصحابه أن :
- العقل دائماً نشيط فهو يبدع وينظم ويفسر ويبحث عن المعنى، وبالتالي فهناك اتجاه نشيط من جانب العقل لتفسير وتنظيم الخبرة.
- ويرى Solomon Ash, 1940s أن الخبرة لا تدرك بشكل عشوائي بل يتم تنظيمها لتعطي معنى.
- ويرى Lewin, 1936 أن سلوك الإنسان تحدده عوامل متعددة، ويسمى Lewin كل القوى النفسية المؤثرة على الفرد بمجال الحياة Life space ويتضمن هذا المجال : أغراض الفرد وحاجاته وكل العوامل التي يكون الفرد

على وعي بها في اللحظة الراهنة والوعي بالذات. فالإنسان موجود نفسي في بيئته التي يستجيب لها. وبالتالي فالسلوك دالة هذا المجال وهو : الشخص وبيئته النفسية .

- ويقترح Lewin مفهوم "التوتر" ويرى أن : التوتر يظهر عندما تثار حاجات الفرد النفسية ، ويقل عندما تشبع هذه الحاجات.

- ويقترح Lewin مفهوماً آخر وهو التناسق المعرفي، فالشخص بحاجة لتوسيع معني مدركاته ومشاعره ومعارفه وخبراته، وعندما يظهر تناقض بهذه الأشياء يحدث توتر يدفع الفرد لتقليله.

- ويشارك Lewrin, Fritz Heider هذا التصور، ويضيف عليه شكلين آخرين هما: التوازن المعرفي Cognitive balance ، والنسبية السببية Causal Attribution .

- ويقترح أننا بحاجة لتنظيم مدركاتنا ومعارفنا وتبسيطها ، ويرى أن هذه الحاجة هي المحرك الداخلي لما يسميه التوازن المعرفي.

- ووفق هذا المبدأ لتبسيط المعرفة وتحقيق التوازن يقترح Heider أن الأشخاص الذين يختلفون معنا يخلقون أو يسببون لنا عدم راحة نفسية وتوتر، وبالتالي فنحن نميل لعدم محبتهم، والعكس صحيح.

- وقد كان Hider أول من درس كيف أن إدراك الغير يتسبب في سلوكنا تجاههم، فإذا جرح أحدهم مشاعرك فالأمر سيختلف كثيراً عما لو كنت ترى أنه فعل ذلك عن عمد أو صدفة.

- ويقترح Heider أنه بسبب أن الأشخاص يحتاجون لإعطاء معني لخبراتهم فهم يحاولون تحديد أسباب سلوك الآخرين وسلوكهم.

وقد نعزو سلوك الفرد لأسباب ذاتية أو بيئية أو لكليهما معاً.

• وعليه ، فالنظريات المعرفية تقترح أن سلوك الإنسان مدفوع بالبحث عن النظام والمعني في الحياة، وهذه خصلة لا تتوافر لدى الحيوانات.

ويفترضون أن التركيز يجب أن يكون على الموقف الحالي في تفسير سبب السلوك، أكثر من الخبرة السابقة. (-16, P. 80, (72), Social Psychology, 39).

- والمعرفة الاجتماعية "Social Cognition" هي فرع من علم النفس المعرفي والاجتماعي ومهتمة بكيفية إدراك واسترجاع والتفكير وتفسير المعلومات عن سلوك الذات والغير (Dictionary of Psychology, (47), P. 730).

- وهي بالتالي تركز على الكيفية التي يعالج بها الأفراد المعلومات ويصنعون القرارات في المواقف الاجتماعية

(Cognitive Social Psychology, (76), P. 13).

- كما تعرف كذلك على أنها عملية فهم وتفسير سلوك الإنسان ومشاعره. وهي بالتالي تتضمن محاولتنا لتنظيم عالم مضطرب، من خلال تفسير دوافع السلوك، ومحاولة تفسيرنا لأفعال من نقابلهم، وبهذه الطريقة نكون إدراكنا وننمي نظريتنا عن غيرنا وعن أنفسنا.

وقد رأينا كيف أن العقل يقوم بنشاط ببناء صورة عقلية متماسكة من المعلومات المتناثرة غير المتكاملة.

وبالمثل فالإدراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية عمليات عقلية نشيطة تتضمن عمل استنتاجات (- Psychology in perspective, (69), P. 621). (622).

وأخيراً فالنظرية المعرفية الاجتماعية تفترض ما يأتي :

١- أن الإنسان معالج نشيط للمعلومات . وبالتالي:

فالتأثير المثيرات يعتمد على الطريقة التي يتبعها المدرك في تصنيف وتفسير المثيرات يصنفها ويفسرها بها المدرك.

٢- أن تفسير المثيرات يعتمد على كل من :

صفات المثير وخصائصه، وتوقعات المدرك السابقة ومستويات مقارنته. فالمثيرات لا تتفاعل في الفضاء بل في سياق من تعلم المدرك وخبرته السابقة.

٣- الفرد يحاول تنظيم خبرته :

وذلك اعتماداً على الافتراض السابق وهو أن المثيرات تتفاعل في إطار علاقتها بالمثيرات السابقة. وهذا التنظيم للخبرة يتضمن الانتقاء والتبسيط، وهاتان العمليتان تختلفان باختلاف الأفراد والمواقف.

ووظيفة هذا التنظيم هو تقديم مرشد للفعل وأساس للتنبؤ .
وبالتالي فحكم تفسير الفرد لسلوك الغير سيحدث فى سياق كل الحقائق السابقة
(Cognitive Social Psychology, (76), P.8).

* * *

(٤) مجالات الإدراك الاجتماعي :

(٤)-أ النظرية المعرفية وعلاقتها بالإدراك الاجتماعي :

إن ما سبق تناوله حول النظرية المعرفية كان توضيحاً لأساسيات فكر هذه النظرية، مع إشارة طفيفة لتأثير ذلك على الإدراك.

أما فى هذا الجزء فسيكون التركيز على الإدراك الاجتماعي، كما يلى:

(٤) أ-١ الأفكار العامة التى تطورت من المدخل المعرفي:

١- معالجة معلومات حول الأفراد تتضمن إدراك معنى متناقض متكامل حولهم. فنحن نحاول فهم سلوك الأفراد فى سياق العوامل المحيطة به، بدلاً من تفسيره بمفوده وكأنه فى الفراغ، دون أخذ هذه العوامل فى الاعتبار.

٢- يحاول المدركون إعطاء انتباهاً خاصاً للصفات البارزة فيمن يدركونهم، فالخصائص البارزة للفرد تبرز عن خلفية خصائصه العادية.

٣- تحت تنظيم المجال الإدراكي عن طريق تصنيف المثيرات ووضعها فى مجموعات. وبالطبع فنحن نسمع ونشم ونشعر ونرى أشياء عديدة مختلفة، ولكننا لا ندركهم كأجزاء منفصلة مختلفة، بل نميل إلى إدراكهم فى مجموعات.

٤ - نحن ندرك المثيرات كجزء من بناء كلي .

٥- مبدأ الشخ : ويعني أننا عندما نحاول إدراك الآخرين والأحداث، فإننا نختصر اهتماماتنا ونقلل جهودنا.

٦- يقترح المدخل المعرفي أننا نحاول تنمية انطباعات ذات معنى من المعلومات التي نحصل عليها عن الأفراد أو أحداث أو غيرهما. إذ أننا لا ندرك كل معلومة منفصلة عن الأخرى، وذلك طبقاً للمبدأ : "الكل أكبر من مجموع أجزائه". فنحن نكون انطباعاتنا عن الشخص ككل وليس عن أجزاء منفصلة فيه.

٧- يفترض المدخل المعرفي في الإدراك الاجتماعي أن الأفراد مستقبليين نشيطين ومنظمين للخبرة، وأنهم يقومون بهذا التنظيم بدافع الحاجة إلى تنمية انطباعات متناسقة وذات معنى. بمعنى أننا نميل عند تفسير سلوكيات الغير إلى أن يطابق هذا التفسير معلوماتنا الأولية عنه.

٨- يفترض المدخل المعرفي ما يسميه بالصفات المركزية "Central Traits" بمعنى أن بعض الصفات يكون لها معنى أقوى من الصفات الأخرى، فمن المهم لنا مثلاً أن نعرف في بعض المواقف ما إذا كان الشخص رقيق ودافئ في مشاعره ومعاملته أو حاد وبارد فيها عما إذا قلنا أن هذا الشخص جيد في القفز أو غير جيد. وهنا فإننا لكي نكون انطباعاتنا الكلية عن الشخص فإننا نعول الاهتمام الأكبر على صفة طبيعة المعاملة أكثر من القدرة على القفز.

ويرى Asch أن عامل السياق له تأثيره هنا في المعنى هذا، فلو كان الموقف (السباق) حفلاً مثلاً فإن صفة رقة المشاعر أو برودها ستصبح لها أهميتها المركزية لأنها هي التي ستحدد ما إذا كنا سنستمع مع هذا الشخص أم لا.

ولكن في سياق آخر مثل لعبة كرة السلة فإن صفة رقة ودفع المشاعر أو برودها لن تكون صفة مركزية، بل ستكون القدرة على القفز هي الصفة ذات الوزن الأكبر.

٩- مبدأ البروز أو التمايز : Saliency مبدأ الشكل في مقابل الخلفية - "Figure-ground Principle" وهنا يفترض المدخل المعرفي أنه كلما كان الموضوع أكبر بروزاً عن خلفيته كلما كان تقديره أعلى.

وترى الجشتالت أن الشيء يبرز عن خلفيته كلما زاد في الضوء أو الضوضاء أو الحركة أو الجودة، وبالتالي فالشيء يلفت انتباهنا كلما كان غير معتاد في السياق الذي يظهر فيه.

وتفترض النظرية المعرفية أن السلوك البارز يلفت النظر إليه والانتباه إليه أكثر، كما يؤثر على إدراكنا للأسباب. كما نرى أن تقديرنا للأفراد الملفتين للنظر يكون أعلى بكثير من تقديرنا للعاديين. وأخيراً نرى أن الصفات البارزة تزيد من تماسك أو تناسق وتربط انطباعاتنا عن الأفراد.

* * *

(٤) أ-٢ التنافر المعرفي ونظرية التوازن :

- يُعرّف التنافر أو التناقض المعرفي على أنه حالة وجدائية تظهر عند وجود ميثرين من الاتجاهات أو المعارف غير متناسقين، أو عند وجود صراع بين الاعتقاد والسلوك الظاهر، مما يحتم على الفرد تغيير الاعتقاد كي يتوافق مع السلوك.

• نظرية التنافر المعرفي: "Cognitive Dissonance Theory" :

وفيها يقترح Leon Festinger أننا نعدل من اتجاهاتنا للتكيف ونتخلص من حالة التنافر المعرفي هذه. (Dictionary of Psychology, (74), P. 134). ويفترض Festinger أن في التناقض شعور غير سار، لذلك فالأفراد عندما يواجهون تناقضاً معرفياً فإنهم يحاولون تقليله بتغيير اتجاهاتهم أو سلوكهم ولنفرض مثلاً أن :

هناك تناقض معرفي تواجهه امرأة تدخن علبة سجائر يومياً، وهي تعلم ما يسببه التدخين من أمراض القلب وسرطان بالرئة، وتلوث للهواء والتنفس، إن هذه المرأة تواجه بالتناقض بين الاتجاه: وهو أن: التدخين ضار ومؤذي، والسلوك وهو: ممارسة التدخين.

لذا فلكي تواجه التناقض غير السار فإما أن تغير السلوك أو الاتجاه، ويعتبر ترك التدخين هو البديل الأكثر منطقية، لكن لو هذا صعب للغاية عند العديد من الناس، فسيتم تقليل التناقض بتغيير الاتجاه: فقد يشكك الشخص مثلاً في التأثير السلبي للتدخين، وقد يقول أنه يمكن أن يموت بحادث وليس بالتدخين، وعليه أن يعيش لخطئهِ ويستمتع بحياته. (Psychology in

Perspective.(69),P. 634 . وذلك يعنى أننا نواجه اختلافاً أو تناقضاً بين الأفكار المختلفة أو السائدة وبين السلوك الذى نقوم به، فإن هذا التناقض فى حد ذاته يحدث شعوراً غير ساراً، وبناء عليه فلكى نتخلص من هذا الشعور إما أن نغير الأفكار أو نغير السلوك ليتطابق أحدهما مع الآخر، وإذا كان السلوك عادة من العسير تغييره ها فإننا نغير الأفكار كما بالمثال السابق. ونحن بهذا نميل إلى إدراك أفعالنا كما لو كانت متطابقة مع معتقداتنا لنحصل على حد أدنى من الإشباع.

• نظرية التوازن :

تتفق نظرية التناقض المعرفي سابقة الذكر لـ Festinger مع نظرية التوازن التى اقترحها Heider, 1958 ، وفيها يفترض أن الفرد إذا كان عرضة لموضعين اجتماعيين فى تعارض مع بعضهما البعض، فإنه سيغير وجهته نحو إحدى الموضوعين أو كليهما وذلك للعمل على حد الصراع والتقليل منه، وهى بهذا كنظرية تعتمد على مبدأ تقليل التوتر أو مبدأ تقليل الجهد والمعروفين سواء بالعلوم الطبيعية أو الاجتماعية.

وبناء عليه، الفكرة الرئيسية لنظرية التوازن بعلم النفس الاجتماعي هى أن الأفراد يقومون بعمل تغييرات للحصول على أقصى قدر ممكن من التوازن أو الانسجام لهم ككل متكامل (P. (70), Functions of Social Theory, (250-253).

ونظرية التوازن بعلم النفس الاجتماعي تتفق مع نظرية التوازن بعلم النفس عامة، والتى ترى أن سلوك الإنسان غرضي بدافع تحقيق أهدافه فى المواقف المختلفة ، وتحقيق التوازن (Toward general theory of action.(58), P. 234

وتتفق أيضاً مع مبدأ اللذة- الواقع عند فرويد، إذ يري مبدأ اللذة: Pleasure principle أن اتجاه الكائن العضوي فى عملياته الأولية اللاشعورية إلى الحصول على اللذة وتجنب الألم دون اعتبار لمقتضيات الواقع.

أما مبدأ الواقع Reality Principle فهو ناتج عن تعديل مبدأ اللذة تعديلاً تدريجياً بتأثير الخبرات المؤلمة ، فيستهدف إشباع حاجات الكائن مع التوافق مع الواقع. (الموجز فى التحليل النفسي - ص ١٠٧-١٠٨).

(٤) أ-٣ كيف نقوم بتشخيص وتخزين واستدعاء وتقييم سلوك وشخصية الآخر:

إن فهنا الآتى للعالم يتأثر بعنصرين أساسيين هما :

١- المعلومات الحالية المتاحة لنا، عن المثيرات التى ننتبه إليها.

٢- معلوماتنا العامة عن العالم.

فما نفكر فيه أو ما نراه أو ما نسمعه أو ما نشعر به فى الوقت الحاضر هو نتاج التأثير المرتبط لهذين المصدرين.

ومشكلة أي فرع من فروع علم النفس هى تحديد كيفية تأثير هذين المصدرين على تفكير الإنسان، وكيف ننظم المعلومات ونضعها فى كل مترابط .

وفيما يلى محاولة توضيحية لبيان كيفية حدوث هذا التنظيم المعرفي فيما يتعلق بالإدراك الاجتماعي :

أ- الأبنية المعرفية العقلية :

- تتكون الأبنية العقلية (Schema) من تأثيرات الخبرة يمر بها الأفراد وتفيد هذه الأبنية المعرفية (Cognitive Schemata) فى :

- توجيه الانتباه - تنظيم المعلومات وتكاملها

- وإرشاد الذاكرة وتنشيطها فى وجهة معينة.

وتلعب الأبنية هذه دوراً مهماً فى إدراك الآخرين وهى تخزين معلومات عنهم واستدعائها فى الوقت المناسب.

والأبنية المنشطة هذه تسبب توقع الأفراد لأشياء لم يشاهدوها ولكنها على اتساق بالبناء المعرفي، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون للبناء العقلي نفس التأثير ولكن فى اتجاه مضاد، إذ قد يثير حساسية الفرد للمواد المناقضة للبناء.

فاذا اعتقدت أن شخصاً ما منطقياً فقد تسترجع مع صفاته الانطوائية كل السلوكيات الانبساطية التى صدرت منه أيضاً.

فمثلاً إذا اعتقدنا أن أحد الأشخاص لطيف أو ودود فإن ما يفعله البنء المعرفي هو :

- ١- توجيه انتباهنا للمظاهر السلوكية المؤيدة لذلك.
 - ٢- رؤية أفعاله كما لو كانت تؤيد هذا أى تفسير سلوكياته كما لو كانت ودودة أو لطيفة .
 - ٣- استرجاع السلوكيات التى تم تفسيرها على أنها ودودة ولطيفة والتى أدت لهذا التقييم للشخصية .
 - ولكن السؤال: متى تسترجع الذاكرة معلومات متسقة مع البناء العقلي، ومتى تسترجع معلومات غير متسقة مع البناء؟
- يعتقد بعض العلماء أن الإجابة المفتاحية حول هذا السؤال فيما إذا كان الأفراد قد خزنوا بالفعل انطباعاتاً تاماً عن الآخرين، أو أن انطباعاتهم عن الغير لازال في مرحلة التكوين.
- وبالتالي فالمقترح أنه إذا كنت قد كونت انطباعاتك بالفعل عن الغير فإن الذاكرة ستستدعي السلوكيات والمعلومات المتسقة مع البناء.
- أما إذا كان انطباعاتك في مرحلة التكوين فإن الذاكرة ستستدعي ما هو غير متسق مع البناء.
- هذا - ، وتؤثر الأبنية المعرفية هذه في تفسيراتنا للغير مثلما تؤثر على ذاكرتنا.

ب- نظرية التمثيل الثنائي "Dual Representation Theory":

تتلخص الفكرة الرئيسية لهذه النظرية في :

أننا عندما نكون انطباعاتاً كلياً عن الآخر فإننا نستخرج مضامين السلوك التي نراها وفي نفس الوقت فإننا نخزن السلوك نفسه في الذاكرة.

فإذا رأينا أحدهم يتصرف بأنانية فإننا سنخزن (لستدعي) مضمون السلوك (وهو الأنانية)، وذلك إلى جانب السلوكيات الدالة عليها (Sruul & Wyer, 1989).

لذا فإننا عندما نعرف معلومة جديدة عن شخص ما، فإننا : نخزن انطباعاتنا عنه كما نخزن في الذاكرة أيضاً سلوكياته. وكلما ازدادنا خبرة بهذا الشخص كلما بدأنا نفسر بعض سلوكياته النوعية، لكن سيظل لهذه السلوكيات

تأثيرها على انطباعنا الكلي لأنها أثرت على نقطة البداية في تقديرنا الكلي للشخص.

وبالتالي فهذا النموذج يقترح أن المعلومات المبكرة تؤثر بشكل كبير على تقديرنا الكلية فيما يسمى بالتأثير الأولي Primacy Effect، كما أن للمعلومات اللاحقة تأثيرها الكبير أيضاً على استرجاع السلوكيات النوعية، فيما يسمى بالتأثير اللاحق أو المؤخر أو الحديث Recency effect (Social Psychology, 95, (73), P. 179-191)

* * *

(٤) ب- إدراك الغير وتكوين الانطباعات :

كيف ندرك الغير ونكون انطباعاتاً حول شخصياتهم وسلوكهم ؟
إن الانطباع في علم النفس هو عملية تنسيق شتات متنوع من المعلومات في كل متكامل.
وبالتالي فالانطباع يعبر عن ذلك التأثير الذي يحدثه فينا الآخر، وترتب عليه العملية سابقة الذكر.

وعملية تكوين الانطباع Impression Formation هي عملية تنشأ من التفاعلات بين الأفراد وإدراكهم (*) (47), P. (Dictionary of Psychology, 362).

وتشير الحقائق العملية إلى ما يلي :

- ١- إننا نشكل انطباعاتنا عن الغير من خلال معلومات أو بيانات بسيطة عنهم (Psychology in Perspective (69), P.625).
- ٢- هذا ويميل الأفراد إلى تكوين انطباعات عالية التناسق عن الأفراد، حتى لو كانت معلوماتنا عنهم بسيطة للغاية.

(*) نظرية إدارة الانطباع: Impression-Management Theory وترى أن العديد من أفعالنا ليس مدفوعاً فقط بالاتيان بسلوكيات متناسقة ، بل وأيضاً بالرغبة في الظهور كذلك أمام الغير .

٣- الانطباعات الأولى عن الآخرين في بداية التفاعل الاجتماعي، تعتبر من المحددات الرئيسية لهذا التفاعل.

٤- يقوم المدرك بإعادة تنظيم المعلومات وذلك لتقليل أو للحد من عدم التناسق.

٥- تكوين الانطباع عن الغير: هل يتم بأخذ المتوسط العام لما نعرفه عن صفاتهم أم يكون بأخذ مجموع كل ما نعرفه عن صفاتهم؟

(Averaging versus adding)

في إحدى التجارب الكلاسيكية التي قام بها Kelley, 1950 على طلبة الجامعة، قام بإعطائهم وصفاً مكتوباً باختصار عن محاضر زائر وذلك قبل إلقائه محاضراته، وأخذ نصف الطلبة وصفاً بمجموعة صفات إيجابية بينها صفة واحدة سلبية وهي أنه جامد (بارد) Cold، بينما أخذ النصف الآخر وصفاً بنفس مجموعة الصفات ولكن بدل صفة Cold وُصف بأنه Warm لطيف، دافئ. ووجد Kelley أن لهذه المعرفة دور في تكوين الانطباع الأولي الذي أثر على إدراك الطلبة لطريقة تدريس المحاضر - كما ظهر في رأيهم فيه - كل بما يتفق مع ما أعطي من مادة مكتوبة.

كما أثر ذلك على طريقة تعامل كل مجموعة مع المحاضر، فالمجموعة الأولى تعاملت معه بحذر، بينما المجموعة الثانية تعاملت معه بحرية وتلقائية.

وقد ألفت تجربة Kelley هذه الضوء على :

أ- ما يمكن أن يسمى بالصفات المركزية، لكن هذه الصفات تختلف مركزيتها باختلاف السياق الذي تظهر فيه . كما سبق وقد ذكر.

ب- مسألة تكوين انطباع عن الغير أو إدراكه هل تتم بأخذ متوسط المعروف من صفات أم بجمع هذه الصفات - السؤال سابق الذكر.

لحققت تجربة Kelly تجارب عديدة في محاولة للإجابة على السؤال وذكر كل من "Hamilton and Huffmen, 1971" أن الانطباع الكلي للشخص يبدو كما لو كان محدداً بخليط كل من المجموع والمتوسط، كما قد ذكرنا أن المتوسط يفسر معظم المواقف.

٦- ولكن السؤال الآن :

إذا كان الأفراد يكونون انطباعاً عن الآخر بأخذ المتوسط العام لصفاته، فلماذا يزنون ما يعرفونه عن صفة سلبية للشخص الآخر، أكثر بكثير من وزنهم لصفة إيجابية عرفوها؟

للإجابة على هذا السؤال :

يقترح Hodges & Warr, 1974 أنه ربما يعود السبب في ذلك إلى أن الانطباع الإيجابي أسهل في أن يتغير من الانطباع السلبي.

ويذكر Anderson, 1965 أن الصفة السلبية الحادة الواحدة تنتج انطباعاً سلبياً حاداً، وذلك بغض النظر عما يمتلكه الشخص من صفات أخرى.

لكن التفسيرين الرئيسيين للتقدير (الإيجابي - السلبي) للصفات يكمن في:

أ- الصفات السلبية تبدو غير مألوفة لذا فهي أكثر تميزاً، وهذا مبدأ معروف في الإدراك فالصفة السلبية تبرز بروز الشكل عن الخلفية (الأرضية).

ب- اقترح كل من James & Davis , 1965 أن السلوكيات السيئة المنخفضة في التقدير الاجتماعي يعتبرها الآخرون أكثر تمييزاً لصفات الشخصية من السلوكيات العادية.

٧- دقة الأحكام :

إنه من الضروري أن يكون الأفراد أحكاماً دقيقة عند إدراكهم للغير، وذلك كي يتعايشوا معهم في المجتمع بسلاسة قدر الإمكان.

وتحدث التفاعلات الاجتماعية بدون صراعات جادة أو سوء فهم عندما يكون الإدراك الاجتماعي دقيقاً فعلاً.

وكانت بداية البحث في هذا الموضوع عندما ظهر السؤال : كيف يشعر الفرد الآخر؟ (هل هو سعيد أم خائف... الخ) فهذا نوع من الأحكام التي تصدرها في مواقف حياتنا غالباً.

وكان ذلك عام ١٨٧٢ عندما ذكر داروين في نظريته عن النشوء والارتقاء: أن تعبيرات الوجه هي تعبيرات عالمية وتنقل نفس الحالات الوجدانية. كما ذكر داروين في كتابه التعبير عن المشاعر عند الإنسان والحيوان، أن

تعبيرات معينة مرتبطة بحالات وجدانية نمت وتطورت منذ قديم الأزل، فمثلاً، الضحك... قد يكون تطور من سلوك الانتصار على الأعداء (Rapp, 1951) (Social Psychology, 1980, (72), P. 125) وقد أثير تساؤل آخر عما إذا كان لكل تعبير وجهى مشاعر معينة، وقد رجح دارون إمكانية هذا، وقال أن هذه الحالات الوجدانية واحدة عبر العالم.

٨- العوامل المؤثرة على إصدار الأحكام :

هل هناك عوامل تؤثر على فهمنا للغير وإصدارنا أحكاماً عليهم؟
تناول الباحثون هذا السؤال بالبحث ووصلوا لنتائج هي كما يلي:
أ- إن حاجات الشخص الذي يصدر الأحكام ومشاعره لها تأثير كبير على إدراكه للآخرين، إن هذه الحاجات والمشاعر تجعل الشخص حساساً للآخرين بما يتلاءم وحاجاته ومشاعره.

ب- الإنحيازات الإدراكية : Perceptual Biases

(١) نظريات الشخصية الضمنية : Implicit Personality Theories

عندما نقابل أحد الأشخاص ونرى أنه ودود كما يبدو عليه ولطيف وشكله مقبول كما يبدو عليه، فإن العديد منا سيفترض أنه شخص ذكي ويسهل التعامل معه.

إن معظمنا يتبع مثل هذه النظرية الضمنية للشخصية دون وعي منا بذلك.

وعليه فهذه الصلة النفسية فينا تفسر لماذا نذهب لابعث من المعلومات التي نحصل عليها ونكون انطباعات متكاملة عن الغير.
فإذا علمنا أن شخصاً ما ذكي فإننا نتوقع أن يكون أيضاً مبدع وماهر ونشيط وصادق.

وهذا أيضاً يشير إلى ما يسمى بتأثير الهالة فالشخص الذي يمتلك بعض الصفات الإيجابية نفترض أنه يمتلك سائر الصفات الإيجابية الأخرى دون أن تكون لدينا معلومات عن ذلك.

• والنظريات الضمنية هذه تبرز من الخبرة السابقة، وهي بمعنى آخر طرق متعلمة لإدراك الغير، ومن الوجهة النفسية نجد أنها آليات لتبسيط الإدراك.

وكما يقترح الجشتالتيون: فإن الإدراك يميل إلى أن يكون بسيطاً وكاملاً بقدر ما تسمح به الظروف، فالأفراد يميلون إلى إدراك الأشكال غير المكتملة وقد اكتملت، وبالمثل فإنهم يميلون أيضاً إلى إدراك الآخرين بشخصيات متكاملة.

• وتمدنا النظريات الضمنية بتوقعات حول سلوك الآخرين. وتعد التوقعات بوجه عام محدداً قوية لإدراكنا، وقد تقودنا إلى ما يسمى بالنبوءات التي تحقق ذاتها: "Self-fulfilling Prophecies"، وتعني أن ما نعتقد أنه حالة معينة قد يتحقق بالفعل كنتيجة لسلوك اعتقادنا هذا.

فمثلاً، المدرسون الذين يعتقدون أن مجموعة من تلاميذ فصلهم موهوبة سيثجعونهم بناء على هذا الاعتقاد، وبالتالي فقد تتحقق نبوءتهم ويتفوق هؤلاء التلاميذ على زملائهم، ربما ليس لاختلاف في القدرة ولكن للتشجيع الأكبر الذي نالوه.

وهنا نجد أن توقع المدرسين جعلهم يسلكون بطريقة مختلفة، مما حقق نبوءتهم (Social Psychology, 80, (72), P. 134-149).

(٢) التحيز الإيجابي : Positively Bias

يقترح كل من : Bruner & Tagwir, 1954, Whitney, 1973, Sears, 1976 أن إدراك الأشخاص يتميز عن إدراك الأشياء بوجود هذا الميل الإيجابي نحو الغير، فنحن في إدراكنا لبعض الأفراد نميل إلى أن نشعر بهم أو نعجب بهم.

(٣) التشابه المفترض : Assumed Similarity

يري هذا المبدأ أننا نتوقع أن يشابهنا الآخرون لاسيما لو كانوا مثلبا في العمر أو الطبقة أو المنطقة الجغرافية أو المكانة الاقتصادية الاجتماعية. كما يتحقق أيضاً هذا المبدأ مع من يختلفون عنا في هذه الصفات.

ونحن نري مثلاً أنه لو كان أحد الأشخاص يحب الحفلات الكبيرة، فإنه يميل إلى أن يعتقد أن الآخرين يحبونها أيضاً، ولو كان عدوانياً فإنه يفترض أن الآخرين عدوانيين أيضاً، وهكذا.

وهذا يسمى بمصطلحات فرويد : الإسقاط Projection، حيث ينسب الأفراد صفاتهم الخاصة إلى الآخرين.

ويري Schiffenbauer, 1974 أن الأفراد يكونون أكثر دقة فـى تحديد صفات من يشابهونهم، ليس لأنهم أكثر وعياً إدراكياً بهؤلاء الأفراد، ولكن لأن الأفراد يميلون إلى اعتبار أن الآخرين مثلهم، وبالتالي فعندما يجدون من يشبههم فعلاً فإنهم يدركوه بشكل صحيح تلقائياً.

ج- المعرفة عن الآخر : Knowledge of The Other

إن العامل الذي يزيد من دقة أحكامنا عن شخصية وسلوك الآخر، ولكنه ذا تأثير بسيط على إدراكه الاجتماعي هو معرفتنا عن الجماعة أو الفرع الثقافي الذي ينتمى إليه المدرك.

د- التحامل ودقة الإدراك : Prejudice and Accuracy of Perception

إن معرفة أى معلومة صحيحة عن شخص أو مجموعة يميل بنا إلى الإدراك الصحيح الأكثر دقة، والعكس صحيح فالمعلومات الخاطئة تؤدي إلى سوء الإدراك.

هذا... ويشعر العديد من الأشخاص حيال أنماط معينة بالسوء، الأمر الذي ينعكس بشكل تلقائي على إدراكهم بشكل غير دقيق.

لهذا فلا يجب أن يعامل الأفراد على أساس انتمائهم إلى جماعات معينة تحكمها أنماط معينة ، بل لابد أن يعاملوا قدر الإمكان على أنهم أفراد.

... وختاماً للجزء السابق، فإنه يمكن القول أن :

هناك نقطتين أساسيتين توضحان كيف يعالج الأفراد المعلومات عن الغير :

إحدهما يُحدده المدخل التعليمي : ويرى أن الأفراد يقومون بجمع ما يحصلوا عليه من معلومات عن صفات الغير، وأخذ متوسط صفاتهم، بشكل رياضي.

والمدخل الثاني هو المدخل الجشتالتى: الذى يرى أن الأفراد يفكرون عن طريق جمع كل معلومة جديدة يصلون إليها عن الغير. وذلك لتكوين انطباع متناسق متكامل ذي معنى، بحيث يشمل كل ما عرفوه عن الشخص (المثير).

٩- المدرك والمدرک: The Perceiver and The Perceived

إننا جميعاً نميل إلى أن ننظم العالم والآخرين فى مفردات خاصة بنا ونستخدم هذه المفردات لجميع أشكال إدراكاتنا. وعندما نقابل شخصاً ما فإننا نكون انطباعاً عنه فى إطار الخصائص التى نعتبرها مهمة، وذلك بغض النظر عن حقيقة الشخص الآخر.

والأفراد لا يرون العالم بنفس الطريقة، وبالتالي فهم يركزون على خصائص مختلفة للآخرين. وبمعنى آخر فالأفراد يختلفون فى الخصائص الشخصية التى يعتبروها مهمة، وبالتالي فانطباعاتهم عن الآخرين تختلف باختلاف معاييرهم هذه (Social Psychology, 78, (63), P. 70-92, 93).

* * *

(٤) ج- إدراك الذات :

يدرك الأفراد حالاتهم الداخلية بنفس الطريقة التى يدركون بها حالات الآخرين. وهذا الاستنتاج مبني على أساس الافتراض العام القائل بأن مشاعرنا واتجاهاتنا وصفاتنا وقدراتنا أشياء غير ظاهرة لنا وبالتالي فهى مربكة ومحيرة لنا، لذا فنحن نستنتجها من سلوكنا الظاهر، وكذلك من إدراكنا للعوامل البيئية المحيطة بنا.

وبمعنى آخر فنحن نحاول تحديد أسباب سلوكياتنا مستخدمين نفس العمليات التى نستخدمها عندما نحاول تحديد أسباب سلوكيات الغير (Social Psychology, 78, (63), P. 113, 114) وتفترض نظرية إدراك الذات Self-Perception Theory أن الأفراد يحددون اتجاهاتهم ومعتقداتهم وخصائصهم الذاتية من خلال ملاحظاتهم لسلوكياتهم الخاصة. وتنبع أهمية هذه النظرية من افتراض أنه لو كانت بعض الاتجاهات يحددها السلوك أكثر من أى عامل آخر، لذلك فإن تعديل السلوك سينتج تعديلاً فى الاتجاه (Dictionary of

Psychology. (47), P. 703) وطبقاً لهذه النظرية فإننا نستنتج اتجاهاتنا من سلوكنا، ونحن نحاول أن نجمع ما هو متفق مع إدراكنا لذواتنا.

كما يقترح Darly Ben, 1965 أنه طبقاً لهذه النظرية، أننا نميل أكثر إلى إدراك أفعالنا كما لو كانت متطابقة مع معتقداتنا لنحصل على حد أدنى من الإشباع (Psychology in Perspective (69), P. 638, 639).

ويتسبب انتباه الأفراد إلى أنفسهم بمقارنة أنفسهم وفق معايير معينة، مثل الشكل الخارجي، أو الأداء العقلي، أو القوة الجسدية، أو السلوك الخلقي، ونحن دائماً في محاولة دؤوبة للوصول لمستوى ممتاز في أي مجال من هذه المجالات التي نركز انتباهنا عليها، ولا نزال نقيم سلوكنا حتى نصل للمستوى المطلوب أو نكف عن المحاولة. وتسمى العملية السابقة بالتغذية الرجعية والنظرية التي تناقشها بعلم التنظيم الذاتي "Cybernetic Theory of Self-Regulation"

(Social Psychology: Person Perception. (76), P. 47).

ويذكر Wicklund, 1975 أن الأفراد غالباً ما يميلون إلى تجنب تركيز الانتباه على أنفسهم، أو معاملة أنفسهم بصدق عندما يدركون ذواتهم. ويقترح كل من Duval & Wicklund, 1972, Wick Lund, 1975 أن تقدير الذات بشكل قصدي يتم تجنبه عامة، لأن الفرد سيحد نتيجة تقديره نقائص أو عيوب في نفسه، وهذه النقائص ستفهم بشكل مبدئي على أنها نتيجة الاختلافات بين الذات الحقيقية والذات المثالية للفرد. أي نتيجة الفرق بين ذات الفرد الواقعية كما يُجبر أن يراها كما هي، وبين كيفية رؤيته لذاته التي يحب أن يري نفسه عليها Cognitive Social Psychology, P. 175, 176.

وقد وجد أن الأفراد يفترضون أن الآخرين يسلكون بنفس الطريقة التي يسلكون بها، ويفقدرون الأشياء بنفس التقدير. ويسمى هذا بتحيز التمرکز حول الذات (Egocentrism Bias) والذي نوقش فيما سبق تحت عنوان (Similarity Bias).

وقد وجد أن الأشخاص يتبعون ما يسمى بالمحافظة على الذات Self-Serving وذلك عندما يعزّون أسباب فشلهم لعوامل خارجية، وأسباب نجاحهم لمسببات داخلية راجعة لذواتهم.

وأخيراً فقد وجد أن الأفراد عندما يختبرون صحة فروضهم، فإنهم ينحازون للبحث عما يثبت صحة هذه هذه الفروض

(Social Psychology, (73), 95.P.191)

ملخص حول الإدراك الذاتي وحالتي عنه :

- ١- اهتماماتنا الذاتية تصبغ أحكامنا الاجتماعية.
- ٢- مصالحنا الذاتية تدفع سلوكنا الاجتماعي.
- ٣- الأبنية الذاتية "Self-Schemas" تؤثر على كيفية إدراكنا وتقييمنا لكل من الذات والغير وذلك كما ذكر بالإطار النظري بالنقطة (٤-١-٣) تحت عنوان الأبنية المعرفية العقلية.
- ٤- كيف تؤثر الذات على الذاكرة؟
- أ- عندما تكون المعلومات مرتبطة بمفاهيمنا عن ذاتنا، فإننا نعالجها بسرعة ونتذكرها جيداً.
- ب- عندما نفكر في شيء مرتبطاً بأنفسنا ، فإننا نتذكره أفضل.
- ٥- يشعر الأفراد بالحاجة إلى تقدير آرائهم وقدراتهم عن طريق مقارنة أنفسهم بالآخرين.
- ٦- معظم الأفراد يريدون إما معلومات إيجابية أو معلومات تثبت ما يعتقدون.
- ٧- التقدير الشامل للذات Global Self-esteem يصبغ مشاعرنا حول صفاتنا وقدراتنا ويصبغ ذاكرتنا وأفكارنا
- ٨- الأفراد الذين يعتقدون في كفاءتهم الذاتية يكون أدائهم أفضل وتحصيلهم أعلى من أولئك الذين تعلموا أنهم غير أكفاء.
- ٩- يظهر اتجاه المحافظة على الذات عندما يقارن الأفراد أنفسهم بالآخرين.
- ١٠- يرى معظم الأفراد أنفسهم أعلى من المتوسط.
- ١١- يبدو الأفراد كما لو كانوا مدفوعين بالإدراك العالي لأنفسهم، وبرغبة منهم في إظهار أنفسهم كما يتمنون

(Systems Theory in Psychology-Internet Explorer,2000, (111)).

حقائق وملخصات حول إدراك الغير وتكوين الانطباع:

- ١ - إننا غالباً ما نستخدم معلومات سطحية لنضع استنتاجات حول شخصية الآخر وسلوكه.
- ٢ - الصفات الأكثر أهمية بالنسبة لنا لها تأثير أكبر على انطباعنا الكلي.
- ٣ - طرق تفكيرنا أو نماذج تفكيرنا (Patterns) يمكن أن تؤثر على أفكارنا عن الآخر.
- ٤ - لو استنتجنا أن شخصاً ما يمتلك صفة معينة، وهذه الصفة سمحت لنا بالتنبؤ بشكل صحيح بسلوكه في عدد كبير من المواقف، يمكن القول أن انطباعنا يكون صحيح عامّة، لكن لو هذه الصفة تنبأت بالسلوك في مواقف معينة، فهذا يدل على عدم دقة الانطباع.
- ٥ - إن لكل منا توقعاته حول طبيعة الأشخاص الآخرين، وهذه الافتراضات العامة التي تنظم مجموعة من الصفات سويّاً تسمى بنظرية الشخصية الضمنية (Psychology, Internet Explorer, 2000, (110))

* * *

(٤) د- نظريات الإدراك الاجتماعي :

(٤) د-١ نظرية النسب : Attribution Theory :

تهتم هذه النظرية بدراسة عملية نسب الأشخاص للخصائص الشخصية (مثل الوجدان، الدوافع ...) الخ. إلى نواتهم وإلى الآخرين.

وبالتالي فالمصطلح يمثل ليس فقط نظرية في علم النفس الاجتماعي، ولكن مدخل عام في علم النفس الاجتماعي ونظرية للشخصية، بحيث يحل فيه السلوك في ضوء المفهوم السابق.

وترجع جذور هذه النظرية إلى فكرة الجشالت عن أن المعلومات التي تكتسب من خلال الخبرة الماضية للملاحظ تلعب دوراً مهماً في معالجة المدخلات الجديدة.

ونظرية النسب الحديثة تنبع من نسب السببية Attribution of Causality والتي اقترحها هايدر وحاول فيها بحث وتفسير الطريقة التي ينسب بها الأفراد سمات وخصائص الآخرين.

وتقترح النظرية أن هذا التتابع يحدث في المواقف الاجتماعية:

- يلاحظ الشخص سلوك أحد الأفراد وقد اندمج في عمل ما.
- الوصول لاستنتاج حول نوايا الفرد ومقاصده اعتماداً على الأفعال التي تمت ملاحظتها.

- ثم يقوم الملاحظ بعد ذلك بنسب بعض الدوافع الداخلية للفرد بما يتسق مع السلوك الملاحظ (Dictionary of Psychology, (47), P. 69)
وتقتضى هذه النظرية :

- أن السمات هي المسببات الداخلية للسلوك (كما يفترض الأفراد).
- أن البحث عن أسباب السلوك وتحديد إلى ما تنسب هو محور الاهتمام عند الأفراد (Social Psychology, 95. (73), P.171)

وقد اقترح كل من : Heider, Jones, & Davis, & Kelley نظرية نسب السببية ، وذلك كمكون أساسي لسلوك الإنسان الاجتماعي. وقد افترضوا أن هناك حاجة إنسانية إلى عمل تقديرات سببية للأحداث البيئية .

وقد ذهب علماء النفس الاجتماعي إلى ما هو أبعد من مجرد تركيز الانتباه على الأسباب الفعلية للأحداث الطبيعية والاجتماعية، ولكنهم قد ركزوا الانتباه على كيفية إدراك هذه المسببات.

وهذه الأسباب المدركة للسلوك وللأحداث تتم دراستها تحت مسمى "Attribution" (Social Psychology, 80.(72), P. 145)

وتهتم نظرية العزو (النسب) بالطريقة التي يحاول بها الأفراد إيجاد تفسيرات مناسبة لسلوك بعضهم البعض، وإيجاد تفسيرات مناسبة حول التفسيرات الاجتماعية في بيئتهم عامة ويفترض Heider (١٩٥٨-٤٤) أن الأفراد يتحركون بدافع السيطرة على بيئتهم الاجتماعية والتنبؤ بها.

ويستخدم الأفراد منطقاً واحداً في التنبؤ بكل من الأحداث البيئية والطبيعية: إذ يحاولون البحث عن الظروف الضرورية والمهمة لحدوث الأحداث، وهذه الظروف يمكن إرجاعها إلى عوامل خارجية خاصة بالموقف، أو عوامل داخلية خاصة بقدرات الشخص وشخصيته.

ويذكر Heider أن الأفراد ينحازون في تفسير سلوكيات الغير على أساس عوامل شخصية بما يعكس استعدادهم في معاملة السلوك المشكل على أنه نتاج شخصية الأفراد الملاحظين، ويقترح Heider أن السلوك يجب أن ينسب فقط إلى مسببات شخصية لو كانت المخرجات التي تظهر في سلوك الفاعل تصدر عن عمد (أو بقصد).

ويقترح كل من Jones & Davis, (1965) في نموذج يفسران فيه كيف يصوغ الأفراد استنتاجاتهم حول خصائص وشخصية الآخر، فيذكران:

أنه من المفترض أن المدرك يبدأ عملية الإدراك بسلوك غير ظاهر، ثم يقوم المدرك بعمل استنتاجات معينة آخذاً في اعتباره ما يعرفه عن الملاحظ وقدراته، وذلك لكي يستطيع التعامل مع مشكلة عزو أو نسب سلوك الملاحظ الظاهر، وعملية العزو هذه هي خطوة ضرورية في تحديد خصائص الفاعل (الملاحظ).

وختاماً ، يمكن القول أن نظرية العزو (النسب) تفترض أن الأفراد يحاولون الوصول إلى تفسيرات متنوعة للسلوك عن طريق البحث عن التغير التلازمي بين الأسباب المفترضة وتأثيراتها P. (76), (Cognitive Social Psychology. 100-103)

• يمثل الجزء السابق عرضاً عاماً عن طبيعة النظرية ، مع التعرض لبعض آراء أصحابها، أما الجزء التالي فيمثل النظرية عند كل عالم من علماءها تفصيلاً وذلك كما يلي:

١- النظرية عند Heider :

يعد Heider هو مؤسس هذه النظرية عام ١٩٥٨، حيث كان مهتماً بالظواهر السببية . فقد كان مهتماً بالطريقة التي يكتشف بها الأفراد في حياتهم اليومية مسببات الأشياء (What Causes What).

وقد ارجع سبب هذا السلوك عند جميع أفراد الإنسانية إلى دافعين قويين هما:

- الحاجة إلى تكوين فهم متماسك متكامل عن العالم من حولنا.

- الحاجة إلى السيطرة على بيئتنا.

والطريقة المجدية في إشباع هذين الدافعين تتمثل في القدرة على التنبؤ بالسلوك الذي سيسلكه الآخرون.

فإذا لم نتمكن من هذا التنبؤ فإن رؤيتنا للعالم عشوائية وغير متماسكة، وإذا لم تكن لدينا القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين، فإننا لن نستطيع معرفة متى سنثاب ومتى سنعاقب على سلوكنا.

لذلك فالعامل المفتاحي في السيطرة على بيئتنا هو القدرة على التنبؤ بالطريقة التي سيسلكها الآخرون في المواقف المختلفة.

ولكى نتمكن من التنبؤ فإننا بحاجة إلى نظرية أولية عن السلوك الإنساني، لذلك فـ Heider يفترض أن كل فرد عادي هو نفساني يقوم بالبحث عن التفسيرات السببية لسلوك الآخرين. ويحدث نتيجة ذلك ما يقترح Heider بتسميته السيكولوجيا الساذجة "Naïve Psychology"، وذلك لوجود نظرية عامة عن السلوك الإنساني قد ابتكرها واعتنقها كل فرد عادي.

والعنصر المفتاحي في هذه السيكولوجيا الساذجة هو القدرة على تحديد ما هي الخصائص الثابتة الداخلية للآخرين.

ولنتنبأ كيف يسلك الآخرون فإننا نحتاج إلى القدرة على إصدار أحكام على شخصيات ودوافع ومشاعر واتجاهات الآخرين.

ويقترح Heider أننا نسال أنفسنا دائماً لماذا يسلك الآخر على هذا النحو، ونحاول البحث عن الإجابة للنسب السبب (ما لأسباب داخلية خاصة بالفرد أو خارجية خاصة بالبيئة).

كما يفترض أننا نستخدم عامة مبدأ الثبوت (أو عدم التغير) Principle of Invariance، إذ نفترض جميعنا أن أي سلوك محدد بمجموعة من الأسباب، وما نفعله بناء على هذا المبدأ هو البحث عن الارتباط بين أو التلازم بين وجود تأثير معين وسبب معين، وذلك في خضم العديد من الظروف التي يظهر فيها كل من السبب والنتيجة.

٢- النظرية عند Kelley : النظرية التكعيبية "Kelley's Cubic Theory":

قام Kelley عام ١٩٦٧ بجمع كل النظريات التي شملت سلوك العزو عند الإنسان في مواقف متعددة .

ومبدأه العام هو مبدأ التغير المصاحب : Principle of Covariation وفيه يرى أن الأفراد يبحثون عن التغير التلازمي بين الأسباب والنتائج، من خلال ثلاثة أبعاد مختلفة : - الفرد المؤد (الملاحظ)

- عالمه الداخلي

- السياق أو الموقف الذي يحدث فيه السلوك

(Social Psychology , 78, (63), P. 107)

وتركز نظرية التغير التلازمي لـ Harold Kelley على ردود الأفعال التلقائية مثل الضحك، وذلك أكثر من تركيزها على الأفعال المتعمدة، وتقترح النظرية أنه عندما يلاحظ أحدهم سلوك الآخر الاستجابي لمثير ما، فإن هذا الشخص يسأل نفسه- وكذا نفعل جميعنا - عما إذا كان سبب هذا السلوك خارجي أو داخلي.

هذا... ، وقد صرحت وجهات النظر التابعة لنظريات العزو (النسب) عامة باكتشاف تحيز عند الأفراد عند بحثهم لسبب سلوك الآخر، إذ يعتقد الأفراد أن أفعالهم الخاصة ذات مسببات خارجية، بينما يعتقدون أن سلوكيات الغير مسبباتها داخلية.

وثمة خطأ تكتشفه هذه النظرية وهو ما يسمى بـ Fundamental attribution error وهو الاتجاه إلى توقع أن سلوك الغير إنما يعبر عن اتجاهاته الحقيقية بالفعل. وهذا خطأ لأن السلوك قد ينجم عن إجبار في بعض الأحيان (Social Psychology, 95, (73), P. 190, 191).

٣- يقترح Darly Ben عام ١٩٦٧:

أن إدراكنا لذواتنا وفق نظرية النسب يخضع لنفس المعلومات التي يخضع لها إدراكنا لسلوك الغير، فلو فعل أحد الأشخاص شيئاً ما ، وسأل لماذا ذلك؟ فسنجد أنه لو كانت المسببات البيئية حاضرة فسيميل الفرد بالطبع إلى عزو

سلوكياته إلى هذه المسببات، لكن لو كانت هذه المسببات غائبة فإن الفرد سيعزو سلوكه إلى بعض الخصائص الداخلية.

٤- ويقترح كل من E.E. Jones & Nisbett (1971); Monson & Snyder, (1977):

أن هناك ميل إلى عزو أو نسب سبب السلوك الخاص بالمؤدي إلى خصائصه الشخصية، وهذا يعني أننا نرى سلوك الآخر كانعكاس لشخصيته وطبعه.

ونحن نميل إلى العكس عندما ننسب مسببات سلوكنا الخاص، إذ نميل إلى أن نرى أسباب سلوكنا الخاص كنتيجة لتأثيرات بيئية .

ومثال على ذلك أنك لو شاهدت مناقشة محتدمة بين Fred و Tom فقد تدرك Fred مثلاً على أنه عدواني، بينما لو كنت أنت في المناقشة مع Tom واحتمد النقاش، فستنسب السبب لعوامل بيئية كأن تذكر أن Tom هو السبب الوحيد لانفعاك (Social Psychology, 80, (72), P. 143, 144).

ويقترح كل من Jones & Nisbett تفسيرين لاختلاف عزو كل من الملاحظ والمؤدي (Actor Vs. Observer) هما :

أن كل من الملاحظ والمؤدي يصلهما معلومات مختلفة وبالتالي يصلان إلى استنتاجات مختلفة، فالمؤدي يعرف أكثر عن سلوكه السابق وخبرته الحالية أكثر من الملاحظ.

اختلاف المنظور الإدراكي لكل من الملاحظ والمؤدي وهذا السبب يلقي قبولاً أكثر عند معظم الباحثين، كما قد اقترحه كل من Heider & Simmel في دراستهما المبكرة، وأيدته الجشتالت عند Koffka, 1936 وكذلك Nishett, 1973 وهو يعني أن :

المؤدي يركز بطبيعته على الموقف المحيط به ، لكن الملاحظ يركز على المؤدي، وبالتالي فالمؤدي بالنسبة للملاحظ كالشكل بالنسبة للخلفية عند الجشتالت، وبالتالي فالمؤدي يلفت نظر الملاحظ إليه أكثر، فالشكل يجذب الانتباه أكثر من الخلفية.

وعليه، فانتباه المؤدي يكون منصباً في لحظة الفعل على الملامح الموقفية للبيئة والتي أتسق معها سلوكه، وبالتالي فيبدو للمؤدي أن سلوكه هو استجابة لهذه الملامح المسببة لها.

وبالنسبة للملاحظ، فالملامح البيئية ليست هي البارزة ولكنه سلوك المؤدي، وبلغّة الجشّنات: الفعل هو الشكل في مقابل الخلفية وهي البيئة (Social Psychology, 78, (63), P. 124, 125)

ويقترح كل من :

Arkin, Gleason, Johnston, 1975, Monson, Snyder, 1977; Weiner, 1974; Weiner, Frieze, Kukla, Rest, Rosenbaum, 1971.

أن السلوك عندما يكون غير مرغوب فيه أو سلبي، فإننا نميل إلى أن نعزو سببه للآخرين، ولكن عندما يكون إيجابي أو مرغوب فيه فإننا نميل إلى أن نري أنفسنا المسؤولين عنه.

٥- النظرية عند Jeanpiaget :

إن العلماء المهتمون بدراسة : إلى أي شئ نعزو المسؤولية، قد استعانوا بنظرية جان بياجيه عن الحكم الأخلاقي عند الأطفال (١٩٣٢-١٩٥٠) فقد وصف بياجيه مراحل متتابعة من النمو الأخلاقي في تتبّعه لنمو الأطفال، وقد وجد أنه:

- في المراحل الأولى تؤثر النتائج المترتبة على السلوك فقط على هذه الأحكام.

- وفي المراحل الأخيرة فإن الملاحظ ينسب المسؤولية إلى قصد ونية المؤدي

(Social Psychology, 80, (72), P. 145, 146)

٦- اقترح كل من Jones & Davies, 1965 :

نموذج سميا: الاستنتاجات المتناسقة أو التالية "Correspondent Inferences"، ويرى هذا النموذج أننا نفسر سلوك الغير عن طريق الموازنة بين ما نراه من سلوكهم وما نستنتج عن نواياهم ومقاصدهم. وبذلك فنحن نفترض أن السلوك والمقصد ينبعان من خصائص معينة عند الفرد، وعليه فنحن نفسر السلوك بناء على افتراضنا أنه يتناسق مع الخصائص الداخلية للفرد.

ومثال على ذلك، لنفرض أنك وقفت في طابور طويل لمدة نصف ساعة وعندما بدأ الطابور يتحرك فوجئت باثنين يندسان في وسط الطابور دون مراعاة للدور، فإنك ربما تستنتج أن سلوكهما هذا راجع لأنهما شخصين قليلا الصبر غير منظمين، وإذا رأيتهما مرة أخرى فإنك ستتوقع منهما نفس السلوك.

معنى هذا أن تفسيرك لسلوكهما عكس اعتقادك لسلوكهما النابع من صفات داخلية يمتلكوها، وأن هذا التفسير جعلك تعتقد أنهما سيسلكان هذا السلوك مستقبلاً لأنهما يمتلكان الصفات الداخلية التي تهين لهما هذا، وذلك كما تعتقد أنت.

(Psychology in Perspective, (69), P. 222-225)

٧- التعرف على المشاعر Attribution of Emotions :

يقترح علماء النفس التقليديون أننا نتعرف على ما نشعر به عندما نأخذ في اعتبارنا حالتنا النفسية والعقلية والمسببات الخارجية المسببة لهذه الحالات وهناك أدلة حديثة تشير إلى أن العديد من الحالات الوجدانية إن لم يكن جميعها متشابهة بل وربما متطابقة من الناحية البيوكيميائية . ونحن نجد أن خصائصنا النفسية الداخلية غير مميزة، وبهذا فنحن في حاجة إلى معرفتها لتمييزها.

ويقترح "Stanley Schachter" أن الخبرة الوجدانية هي دالة عاملين:

- اليقظة النفسية الفسيولوجية Physiological Arousal

- التوصيف المعرفي المناسب An Appropriate Cognitive Label

ولكى نصل إلى هذه المعرفة المناسبة فنحن نلخص المواقف، وكيف سلكنا حيالها، ومن هذا نستنتج ما هي مشاعرنا.

٨- وجد Feldman, 1976 :

أن المعلومات التي يحصل عليها الأفراد عن الإجماع بالرأي يمكن أن تؤثر على عزو السببية وذلك في حالة - فقط - غياب المعلومات الصادقة المباشرة.

٩- يذكر Kingdom, 1967 :

أن الاتحييزات للحفاظ على الذات Self-Serving تؤثر على عزولنا للأسباب فيما يسمى بالعزو الدفاعي Defensive Attribution وفيه نميل إلى أن ننسب أسباب النجاح لأنفسنا وأسباب الفشل للظروف من حولنا.

ويقترح Shaver عام ١٩٧٠ وآخرون أن عزولنا الأسباب لأشياء معينة يكون مدفوعاً بشكل أساسي بالحاجة إلى حماية وإثراء ذواتنا الخاصة "Our egos" ويذكر مثلاً على ذلك أنه لو لاحظ أحدنا حادثاً ألم بشخص ما، فإنه قد يستدعي مبدأ العزو الدفاعي "Defensive Attribuition" وينسب قليلاً من المسؤولية لمن وقعت له الحادثة، وذلك لأنه يفترض ببساطة أنه قد يكون يوماً ما في نفس موقف هذا الشخص، وبالطبع فهو لا يود أن يلام

(Social Psychology, 78, (63), P. 114-144)

نقد النظرية :

كما سبق وقد ذكر فإن نظرية النسب معنية بالطريقة التي يفسر بها الأفراد العاديون الأحداث الاجتماعية. والتفسيرات السببية التي يطرحها الأفراد مردها إلى عوامل داخلية خاصة بالفرد، وعوامل خارجية خاصة بالبيئة . وفي هذه العوامل ما هو ثابت مستقر (مثل الذكاء)، وما هو غير ثابت غير مستقر مثل (المزاج، والجهد، والخط) (Social Psychology, 78, (63), P. 145)

- وفيما سبق قد تم عرض النظرية وكل الآراء التي ارتبطت بها.
- إلا أن هناك بعض التحفظات قد أثرت حول الطريقة التي ركزت بها النظرية على التفسيرات السببية، وهي :

١- أن هناك أسباب لانتهائية لأي سلوك ومن المحبط وغير المجدي أن نبحث عنها. ويرى النقد أن الأفراد يستخدمون أطر المعرفة الاجتماعية ليحددوا من هذا البحث، وعندما يحدث هذا فإنه لن يكون هناك متسع للبحث الموسع الذي تفترضه نظرية العزو.

٢- يرى النقاد أن اهتمامات الأفراد تكون أبعد ما يمكن عن الرغبة في معرفة المسؤولية عن شيء ما، بقدر ما يهتمون بمعرفة المتسبب في حدوث هذا الشيء.

(Social Psychology, 95. (73), P. 191)

(٤) د-٢ وجهات نظر أخرى :

١- تشير بعض الآراء إلى أن بعض الأفراد يكونون انطباعاً عن الغير بطريقة حدسية، أو يكونون رأياً عن الغير بطريقة حدسية. إلا أن عديد من الآراء ترى أن هذه الوجهة تحول الانتباه عن أن العديد من الأفراد يكونون مفاهيمهم الخاصة أو نظرياتهم الخاصة عند التعامل مع الغير ومحاولة إدراكهم.

٢- يرى Mechl أن انطباعات وأحكام الأفراد محكوم عليها بعدم الدقة، إلا إذا تدرب الأفراد على التفكير الاحتمالي والواقعي.

٣- يرى Schifferbauer عام ١٩٧٤ أن الفراد المثارين وجدائياً يرون صور تعبيرات وجوه الآخرين كما لو كانت تشبه حالتهم المزاجية، وذلك سواء كانت هذه التعبيرات كذلك في الواقع أم لا.

٤- وجد Munray عام ١٩٣٣ من خلال تجربته الشهيرة أن الأطفال يدركون الوجوه على أن لها ملامح شريرة أكثر بعد سماعهم قصص الأشباح المخيفة.

(Social Psychology, 95 (73), P. 191)

٥- يرى Grossman عام ١٩٦٤ أن الشخص الذي يخفق في ملاحظة التفاصيل ذات الدلالة، لا يستطيع أن يصل لاستنتاجات صحيحة عن الآخر. وبالتالي لا يستطيع التنبؤ بما سيفعله الآخر في المستقبل.

٦- نموذج المهارة الاجتماعية : Social Skill Model

يقترح كل من Argyle & Kendon عام ١٩٦٧ هذا النموذج، ويغترضان فيه:

أن هناك أربع عمليات رئيسية تحدث أثناء التفاعل:

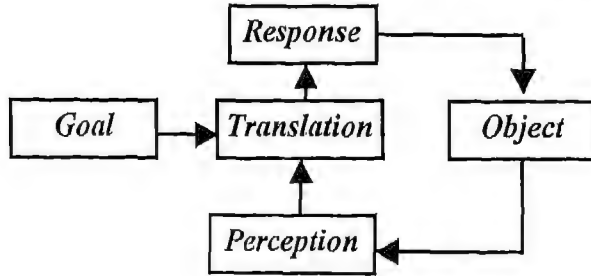
- فالشخص يدرك الآخر (Perceives)

- ويقرر ما يفعله ، أي يترجم الأمر ليحصل على هدفه (Translation)

- ويستجيب (Response)

- وأخيراً يفحص النتيجة (Feed back)

والشكل التالي يعبر عن هذا النموذج :



ويقترح النموذج أن عملية تكوين الانطباعات عن الآخرين ليست عملية في اتجاه واحد، حيث يكون الانطباع الأول الاستجابة الأولى، التي تكون ذات أثر على الشخص الآخر، ويدركها الأول ويستجيب لها وهكذا. فالعملية مستمرة دائرية كلما استمر الاتصال.

ويقترح صاحبي النموذج مستويين لإدراك الآخر - ونحن نتحدث معه - أعلاهما يكون حول سلوك هذا الشخص الآخر، وأدناها أن الشخص يدرك ويستجيب لإيماءات وإشارات وتلميحات الآخر

(Perceiving Others. (92), P. 27-32)

* * *

(٤) هـ - قياس الإدراك الاجتماعي وتمديد دقته :

(٤) هـ - ١ قياس الإدراك الاجتماعي:

إن قياس عملية الإدراك الاجتماعي يعتمد على أساسين هما:

١ - حساب درجات الإدراك الاجتماعي.

٢ - تفسير هذه الدرجات.

أما الأساس الأول فيتم كما يلي :

إن فكرة حساب درجات الإدراك الاجتماعي تتم على أساس المقارنة واستخدام الفروق .

وهناك أكثر من طريقة لحساب هذه الدرجات :

وهذه الطرق هي :

أ - طريقة الفرق البسيط : *Simple diff. Method*

وتتلخص هذه الطريقة في حساب الفرق بين الدرجة المعطاه للعبارة عند وصف الفرد ذاته، والدرجة المعطاه لنفس العبارة عند وصف الفرد للفرد الآخر، وذلك مع إهمال الإشارة الجبرية (- أو +) عند إيجاد هذا الفرق.

ومثال على ذلك :

يُعطي أحد الأشخاص مثلاً المقياس التالي :

م. العبارات التدرج

١	أحب أن أكمل عملي إلى النهاية	صفر	١	٢	٣	٤
٢	أميل إلى أن أتحمل المسؤولية دون	صفر	١	٢	٣	٤
	معاونة					
٣	لا أحب التعاون مع الآخرين	صفر	١	٢	٣	٤
٤	أشعر بالضيق إذا جلست بمفردي	صفر	١	٢	٣	٤
٥	أميل دائماً لاحترام القانون	صفر	١	٢	٣	٤

الخ المقياس وعباراته

حيث صفر يعبر عن الرفض التام، ٤ تعبر عن القبول التام.

ثم يطلب من الفرد وصف نفسه على هذا المقياس مثلاً، ووصف الفرد الآخر سواء كان ب أو جـ.

ولتكن النتيجة مثلاً كما يلي :

أرقام العبارات	وصف الفرد لنفسه	ووصفه للآخر
١	٤	٢
٢	٣	١
٣	١	٣
٤	٤	٣
٥	٣	صفر

الخ. وإذا كان المقياس مثلاً مكوناً من ١٠ عبارات فإننا سنقوم بإيجاد الفرق ثم جمع الفروق، مثلاً (٢ + ٢ + ٢ + ١ + ٢....) وهنا تم الجمع بغض النظر عن الإشارة، وليكن المجموع مثلاً = ١٧.

وهي درجة تعبر عن الفرق بين الإدراكين . وكلما كانت هذه الدرجة صغيرة أى تقترب من الصفر كلما كان التشابه كبيراً بين هذين الفردين.
عيوب الطريقة :

رغم سهولة وبساطة هذه الطريقة إلا أن لها عيوباً كثيرة أهمها أنها لا تأخذ فى حسابها الأوضاع النسبية لمعنى ومضمون العبارات، فقد تكون هناك درجات متساوية لأكثر من فرد، ولكنها تختلف تماماً عن بعضها البعض من حيث الأصل والمصدر.

ب - طريقة معامل الارتباط : Correlation Method

تعنى هذه الطريقة إيجاد نوع من مقاييس الارتباط بين استجابات الفرد عندما يصف نفسه واستجاباته عندما يصف غيره.

وهناك أكثر من طريقة لحساب معامل الارتباط أهمها :

- طريقة حساب معامل الترافق Contingency الذى يمكن أن يستق بسهولة من كاً.
- طريقة حساب معامل ارتباط الرتب سبيرمان (المقياس النفسى) (١٨)، ص (١١٣).

ج - طريقة الجذر التربيعي لمجموع مربعات الفروق $\sqrt{\sum D^2}$:

وتعتبر هذه الطريقة هي أفضل الطرق وأسلمها من الناحية الإحصائية لحساب درجات الإدراك الاجتماعي، ونحن نميل إلى استخدامها دائماً حيث أنه سبق أن استخدمها فيدلر وكرونباخ بعد مناقشة رياضية وإحصائية شاملة، توضح العيوب التي يمكن أن توجد في الوسيلتين السابقتين، والخصائص الإحصائية لهذه الطريقة.

وتتلخص هذه الطريقة في :

إيجاد الفرق بين درجات العبارات في الحالتين :

أى فى حالة وصف الفرد لنفسه ووصفه لغيره، ثم تربيع كل فرق ثم إيجاد الجذر التربيعي لمجموع هذه المربعات، مثلاً : من المثال السابق :

العبارة	وصف الفرد لنفسه	وصف الفرد لغيره	الفرق	تربيع الفرق
١	٤	٢	٢	٤
٢	٣	١	٢	٤
٣	١	٣	٢-	٤
٤	٤	٣	١	١
٥	٣	صفر	٣	٩

وهكذا إلى نهاية المقياس ، ثم إيجاد مجموع المربعات وليكن مثلاً ٤١. ٤١ = ٦,٤ . درجة التشابه الوصفى بهذه الطريقة ٦,٤ .

ونلاحظ أنه كلما زادت هذه الدرجة كلما قل التشابه من حيث المعنى.

بعد استعراض طرق الحساب السابق يمكن القول أن الباحث ستطبق طريقة الجذر التربيعي لمجموع مربعات الفروق، نظراً لأنها أفضل الطرق وأسلمها إحصائياً (السلوك الإنساني ص).

* * *

• تفسير درجات الإدراك الاجتماعي بهذه الدراسة:

تمهيد يوضح الأساس النظري الذي بنيت عليه عملية الإدراك الاجتماعي :

إن تفسير درجات الإدراك الاجتماعي الآتي عرضه يعتمد على نظرية الإدراك الاجتماعي ذات الأبعاد السبعة، أما لماذا اعتمدت الدراسة على هذه النظرية، فإننا نجد أنه :

بالرجوع إلى أهم الدراسات السابقة في موضوع الإدراك الاجتماعي- وهو موضوع بدأ العمل فيه متأخراً نسبياً وذلك من منتصف القرن الماضي تقريباً- نجد دراسات دايمون سنة ١٩٤٨ ثم فيدلر سنة ١٩٥٢ ثم William H. سنة ١٩٥٥ ثم دروثنى ستوك سنة ١٩٥٦ ونيوكمب سنة ١٩٥٦ وسكورد سنة ١٩٦٤ وأندرسون سنة ١٩٦٨ ، وقد اتضح منها ما يلي:

أ - أن العلماء اختلفوا في تحديد الإطار المرجعي الذي يتخذه الفرد الأساس للمقارنة في عملية الإدراك ، فبينما نجد أن دراسات دايمون وWilliam H. ونيوكمب تحدد أن الفرد يتخذ من ذاته المثالية إطاراً مرجعياً في هذه العملية، بينما يري أندرسون أن الفرد في عملية الإدراك الاجتماعي يتخذ من المعايير الاجتماعية أي من الذات التي تتصف بصفات اجتماعية مرغوبة اجتماعياً إطاراً مرجعياً في هذه العملية .

ب- أن معظم هذه الدراسات تقيس عملية الإدراك الاجتماعي بناء على بعد واحد هو المسافة بين وصف الفرد لنفسه وتنبئه بوصف الفرد الآخر لنفسه، وبذلك فهي تعتمد على التخمين.

وعلى ذلك نجد أن البحث الحالي يتخذ عملية الإدراك الاجتماعي بالمعنى الذي أشار إليه "سعد عبد الرحمن" وحدد أبعاده في أبحاثه ما بين سنة ١٩٦٣ - ١٩٨٠ وقد كانت الخلفية في تحديد هذه الأبعاد ما يلي :

(١) أن الموقف في عملية الإدراك الاجتماعي يتألف من ثلاثة أفراد (أ، ب، ج) حيث "أ" يختار "ب" كأقرب معاونيه (اختياره السوسيومتري الأول)، "ج" كأبعد معاونيه (رفضه السوسيومتري).

فالفرد يستخدم صورة ذاته أو مفهومه عن ذات غيره كإطار مرجعي وليس بالضرورة أن يتواجد الثلاثة بصورة عضوية ولكن قد يكون أحدهم شخصاً افتراضياً.

(٢) أن يقوم الفرد بوصف الفرد الآخر من وجهة نظره هو وبذلك نتأكد من نقطة البداية في عملية الإدراك الاجتماعي وهذا يختلف عن معني حساب الإدراك الاجتماعي كما بينها فيدلر وكرونباخ وغيرهم ابتداء من سنة ١٩٥٠ وهي تتلخص في استنتاج الفرق بين وصف الفرد لنفسه وبين تنبئه بوصف الفرد الآخر لنفسه.

أما في هذه النظرية : فالفرد يقوم بوصف الفرد الآخر من وجهة نظره هو لا أن يتنبأ بوصف الفرد الآخر لنفسه لأن التنبؤ يعتمد على التخمين.

(٣) تحدد هذه النظرية سبعة أبعاد لقياس عملية الإدراك الاجتماعي بينما نجد أن الدراسات السابقة لم تنتبه لكل هذه الأبعاد.

وتستخدم الدراسة الحالية طريقة الجذر التربيعي لمجموع مربعات $\sqrt{\sum D^2}$

الفرق وهي الطريقة التي اقترحها كرونباخ سنة ١٩٥٨ للحصول على درجات للإدراك الاجتماعي وهي الطريقة التي اقترحها كرونباخ سنة ١٩٥٨ للحصول على درجات للإدراك الاجتماعي بعد مناقشة رياضية وإحصائية شاملة توضح عيوب الوسائل الأخرى، كطريقة الفرق البسيط مثلاً والتي لا تأخذ في اعتبارها الأوضاع النسبية لمعني ومضمون العبارات كما أنها لا تعطي توزيعاً اعتدالياً يسمح بتطبيق الوسائل الإحصائية العادية.

(علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي - رسالة دكتوراه سنة ١٩٨٤ (٣٥)، ص ٩٧ - ٩٨، ص ٤٧٩، ٤٨٠، ٤٨١).

* * *

• تفسير درجات الإدراك الاجتماعي عن طريق تفسير أبعاد الإدراك الاجتماعي سابقة الذكر، وذلك كما يلي:

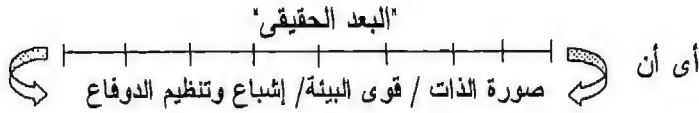
تفسير درجات التشابه الحقيقي:

من تعريف البعد الحقيقي (أ / ب ، أ / جـ) سابق الذكر فى بداية الموضوع يمكن القول أن:

درجة البعد الحقيقي تدل على مدى التشابه الحقيقي بين الصورة التى يدركها (أ) عن نفسه، والصورة التى يدركها (ب) مثلاً عن نفسه.

ويمكن أن نستطرد ونقول أن مدى تأثر الفرد (أ) بقوى البيئة الطبيعية والاجتماعية والمادية وغير ذلك، وكذلك أنواع الاستجابات التى يقدمها لمثيرات هذه البيئة بأنواعها المختلفة، ثم طريقة إشباع دوافعه وتنظيمها وأنماط سلوك المتعلقة بهذا الإشباع والتنظيم، كل هذا يختلف عن نظيره ب أو جـ وبالتالي فهذا البعد يمثل :

بعداً نفسياً اجتماعياً Psychological Distance يحكمه عند كلا طرفيه صورة الذات بما فيها من خصائص وسمات وقوى البيئة وتنظيم الدوافع وطريقة إشباعها.

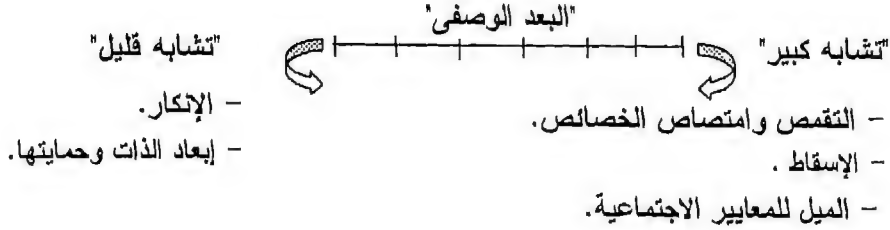


تفسير درجات التشابه الوصفي:

وتدل هذه الدرجة على مدى تطابق فكرة الفرد عن نفسه وصورة ذاته مع فكرته عن أحب معاونين إليه (ب) أو أقلهم تفضيلاً عنده (جـ) . وبذلك يمكن أن نقرر درجة التشابه ومداه حيث كلما قلت القيمة العددية لهذه الدرجة كلما زاد التطابق بين الفكرتين : فكرة أ عن نفسه وفكرته عن ب ، أي كلما زاد التشابه الوصفي بين الفردين والعكس صحيح.

إذن فدرجة التشابه الوصفي أ / ب ، أ / جـ تدل على بعد نفسى اجتماعي من نوع خاص يحكم إحدى نهايتيه العمليات المحتمل أن تؤدي إلى ظهور هذا التشابه ، ويحكم النهاية الأخرى العمليات المحتمل أن تؤدي إلى عدم ظهور هذا التشابه.

ويمكن وصف ذلك كما يلي :



ومما هو معروف أن :

- التقمص أو التوحد Identification يتمثل في هذا البعد بأن يقوم الفرد بوصف نفسه ونوع سلوكه وشخصيته بناء على مفهومه لصورة ذات فرد يحبه ويعجب به.
- الإسقاط Projection هي عملية يقوم الفرد فيها بوصف غيره مستخدماً في ذلك صورة ذاته ومفهومه عن شخصيته وسلوكه، حيث يسقط صفاته الطيبة على من يحب وصفاته غير الطيبة على من لا يحب.
- الميل للمعايير الاجتماعية Social desirability وتبدو هذه العملية عندما يميل الفرد إلى وصف صورة ذاته بما يرضي ما هو قائم من معايير وقيم بالمجتمع ليقترّب من هذه المعايير. ويحدث ذلك بالطبع كنتيجة لتفاعل الفرد مع المجتمع بمعاييره وضغوطه.

* * *

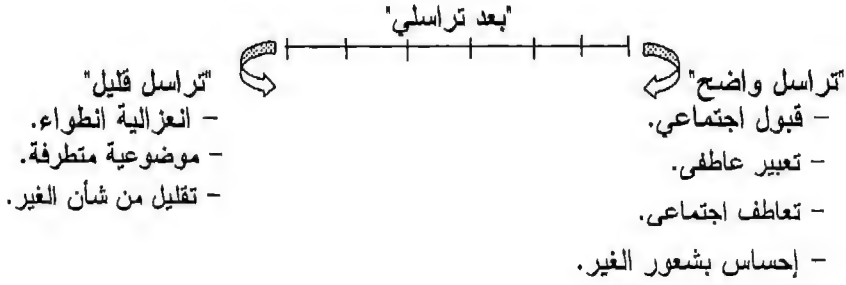
تفسير درجات التراسل (التطابق) :

التراسل Correspondence هو مدى تطابق وصف الفرد أ للفرد ب ووصف الفرد ب لنفسه. وكلما قلت درجة التراسل هذه كلما زاد التطابق بين هاتين الفكرتين.

وبالتالى يصبح البعد التراسلي دالاً على مدى بعد نفسى اجتماعي يحكم احدى نهايتيه القبول الاجتماعي Social Acceptance والقدرة على التعبير العاطفى

الموجب، بينما تحكم النهاية الأخرى الانعزالية والانتواء وعدم الأمن أو الطمأنينة الاجتماعية.

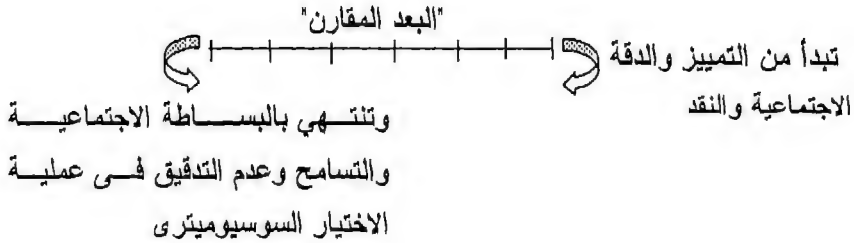
أى أن النهاية الأولى تمثل التعاطف الاجتماعي والإحساس بشعور الآخرين، والنهاية الثانية تمثل التسلط أو السيطرة الاجتماعية أو الموضوعية المتطرفة وذلك كما يلي :



* * *

تفسير درجات الفرق المقارن :

يمثل هذا البعد مسافة نفسية اجتماعية



(السلوك الإنساني (١٧)، ص ٣٩٥، ص ٤٤٢ - ٤٥٣)

* * *

(٤) هـ-٢ تحديد دقة الإدراك الاجتماعي :

سبق وقد رأينا أن الأفراد يستجيبون لما يرون ، لا لما يراه الآخرون ، أي يستجيبون وفق رؤيتهم الخاصة.

وقد تختلف رؤيتهم الخاصة عما هو موجود بالفعل .

لذا فلو كان إدراكهم غير سليم أو على الأقل لا يشاركون فيه الغير ، فإن سلوكهم سيكون أقل مناسبة. (Perceiving Others.(92), P. 98) .

ويحتاج المدركون إلى إدراك كل من ميول من يدركونهم ومحددات المواقف التي يظهر فيها السلوك بشكل صحيح دقيق.

(Social Psychology. Person Perception. (55), P. 58)

• مما سبق تبرز أهمية قياس الإدراك الاجتماعي وتحديد دقته.

وقد تم اقتراح معامل لتحديد دقة الإدراك الاجتماعي (سعد عبد الرحمن ١٩٨٦) واستخدم فيما بعد في دراسات عديدة (ثناء النجحي ، ١٩٩١).

وتعتمد فكرة المعامل على :

المقارنة بين درجة البعد المقارن للفرد أ والبعد الحقيقي ب/ جـ أي الفرق بين وصف ب لنفسه ووصف جـ لنفسه . أي أن :

معامل دقة الإدراك الاجتماعي للفرد أ =

$$\frac{\text{البعد المقارن أ}}{\text{وصف ب لنفسه - وصف جـ لنفسه}} = \frac{\text{البعد المقارن أ}}{\text{البعد الحقيقي ب/جـ}}$$

ودرجة الفرق المقارن تدل على قدرة أ على التمييز بين خصائص كل من ب ، جـ. كما أن الفرق بين وصف ب لنفسه وجـ لنفسه يعتبر دالاً على الفرق بين صورة ذات كل منهما.

ولو اقتربت قيمة المعامل من الواحد الصحيح أي لو تساوى البسط والمقام ، دل ذلك على أن أ استطاع أن يصف ب ، جـ كما وصف كل منهما نفسه ، أو بمعنى آخر كان دقيقاً في تحديد الفرق بين ب ، جـ كما يرى كل منهما نفسه.

ولو زادت قيمة المعامل عن الواحد الصحيح أو قلت فإن ذلك يشير إلى قلة دقة الإدراك الاجتماعي للفرد أ . (علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة (٣٣)).

ويرى كروبناخ Lee J. Cornback سنة ١٩٥٥ أن دقة الإدراك الاجتماعي تقاس بالمدى الذي تتفق فيه أحكام الفرد "أ" مع الاستجابات الحقيقية للفرد "ب".

ويقترح فري Frey سنة ١٩٨٥ إن دقة الإدراك الاجتماعي تعبر عن : مستوى التوافق بين تعريفات الطفل للسلوك وتلك السلوكيات المسجلة تبعاً لنظام التسجيل الموضوعي.

(دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي - رسالة دكتوراه (١٠)، ص ٢١ - سنة ١٩٩١).

* * *

(٥) الاتصال والعلاقات الاجتماعية :

تعكس العلاقات الاجتماعية درجة إدراك الآخر، ويؤثر فى إدراكنا للآخر مجموعة من المتغيرات مثل : السلوك غير اللفظي الذى يصدر من الآخر، اتجاهاتنا النفسية، مدى انجذابنا للآخر والعوامل المؤثرة فى ذلك ، وفيما يلى بيان بهذه المتغيرات على النحو التالى :

عندما يتفاعل الأفراد فيما بينهم فإنهم يتبادلون المعلومات، أى يحدث ما يسمى بالاتصال (Concepts of Communication. (53), P. 39) وعملية الاتصال هى عملية نقل المعلومات من شخص لآخر، ولهذا فالعملية تشمل : مصدر ، ورسالة، وقناة اتصال، ومستقبل أو مستمع، وتأثير. والاتصال عملية اجتماعية، فحضارتنا الإنسانية قد تم نقلها بوسائل الاتصال. (Social Psychology. 80.(72), P. 182)

وتعد اللغة وسيلة الاتصال الاجتماعي المهمة ، وهى عامل قوى فى نشوء وتعديل السلوك الاجتماعي ووسيلة فعالة فى تبادل المعرفة وتوثيق أو اصر الصلة الاجتماعية. وتنقسم إلى نوعين:

- أ- لغة تعتمد في إدراكها على الأذن مثل الكلام المسموع حديثاً أو حواراً.
 ب- لغة تعتمد في إدراكها على العين مثل الكلام المكتوب أو إشارات اليدين
 وتعبيرات الوجه، وهذه تنقسم بدورها إلى نوعين :

(١) نوع لا شعوري كاحمرار الوجه خجلاً.

(٢) نوع شعوري يحتاج لتعلم ومران، كإشارات الجنود بميدان القتال.

(علم النفس الاجتماعي (٣٣) ، ص ٥٦)

وحول النوع الثاني من اللغة غير اللفظية مزيد من التفصيل من نتائج بعض الدراسات.

السلوك غير اللفظي : "Nonverbal Behavior"

إن اتصالنا المستمر بالأفراد الآخرين يعتمد على اللغة في العادة. لكن الإيماءات غير اللفظية تساعد في تكوين انطباعاتنا، ما مدى قرب الشخص الآخر منا، كيف ينظر بعيوننا، وهل يظل غريباً عنا أم قريباً منا.

إن التعبيرات غير اللفظية ، كالكلمات نفسها يمكن أن يكون لها معان مختلفة، وذلك اعتماداً على السياق الخاص الذي تتم فيه.

وأحد السلوكيات غير اللفظية والتي درست بشكل موسع سلوك الاتصال بالعين، مثل دراسة (Le Compte & Rosenfeld, 1971) والتي تشير إلى أن لهذه النظرة دورها في التأثير على إدراكنا للغير وسلوكنا تجاهه.

كما وجد أن الانطباع الذي تخلقه نظرة العين يؤثر في الحديث الدائر بين الأشخاص، فعندما ينظر الفاحص بشكل مباشر لعين المختبر في موقف مثل المقابلات النفسية ، فإنه يمكن أن يحصل على استجابة أكثر ايجابية، لكن عندما يؤثر في حديثه معه موضوعات غير سارة فإن مثل هذه النظرة ستؤدي لسلوك أقل إيجابية "Ellsworth & Carlsmith, 1968" وأكثر من هذا فإن معنى نظرة العين يختلف باختلاف المجموعات الاجتماعية، ويمكن أن يخلق في بعض الأحيان سوء فهم، فقد وجد كل من La France and Mayo, 1976 حين قارنا بين اثنين من البيض ومحادثة اثنين من السود في مواقف عامة مثل الكافتيريا مثلاً حيث وجد أن البيض يميلون للنظر للبعض أثناء الحديث، بينما السود لا يميلون لذلك، ويظهر سوء الفهم هذا عند حديث واحد من البيض مع واحد من السود.

(Psychology in Perspective. (69), P. 627)

ويحدث نتيجة التفاعل والاتصال الاجتماعي علاقات تأثير وتأثر، وتجاذب بين الأفراد.

فكيف يحدث التأثير الاجتماعي على الآخرين ؟

ولماذا نصادق بعض الأفراد ونرفض آخرين، وبمعنى آخر ما هي الأسباب المقترحة للتجاذب بين الأفراد ؟

في الجزء التالي، سيتم مناقشة الجزئين السابقين على النحو التالي :

التأثير الاجتماعي : "Social Influence"

إن واحداً من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي هو دراسة كيف يؤثر الناس على بعضهم البعض، ومعظم هذه الأبحاث قد ركزت على طبيعة الاتجاهات، كيف يتم تكوينها ثم كيف تتغير.

الاتجاهات : "Attitudes"

يمكن أن يعرف الاتجاه على أنه ميل مسبق للشخص لأن يسلك بطريقة معينة تجاه شخص معين، أو موضوع ما أو حدث معين.

ولهذا الاتجاه أربعة مكونات رئيسية : مكون إدراكي، ومكون معرفي ، ومكون انفعالي، ومكون سلوكي (علم النفس الاجتماعي: فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن (٣٣)، ١٩٩٩). ويتضمن المكون المعرفي المعتقدات أو المصدقات العقلية، مثل فكرة أن المانجو فاكهة استوائية، ويتضمن المكون الانفعالي التقييمات العاطفية مثل حبنا للفاكهة الاستوائية، وأخيراً يتضمن الاتجاه مكون سلوكي مثل تناول كوكتيل مانجو بأي كافتيريا.

والعلاقة بين مكونات الاتجاه يمكن أن تكون معقدة. وقد اهتم علماء النفس بشكل خاص بأننا يمكن أن نتنبأ بالسلوك من خلال المشاعر والمعتقدات العقلية.

وواحد من أوائل الباحثين اللذين اهتموا بمشكلة الاتجاهات كان السيكلوجي المسمى La Piere , 1934 ، وذلك من خلال دراسته لطبيعة التمييز العنصري، حيث كان

ظاهر في الثلاثينات تحامل الأمريكيان على الشرقيين. وقد جمع الباحث ملاحظاته من ٦٦ فندق و ١٨٤ مطعم أمريكي يخدم الأزواج الصينيين ووجد من خلال ملاحظاته هذه أن واحد فقط من هذه المؤسسات رفض التعامل مع الصينيين.

لكن عندما أرسل الباحث استفتاء لهذه المؤسسات يسألها عن رأيها في خدمة الصينيين وجد أن ٩٢% من ١٢٨ مكان أجاب على الاستفتاء برفض خدمة الصينيين.

وهذا مثال يلقي الضوء على العلاقة المعقدة بين مكونات الاتجاه، فهناك تباين واضح بين السلوك والاتجاه المعلن.

ويعلم علماء النفس الآن أن قوة العلاقة بين الاتجاهات اللفظية والسلوك الظاهر، تختلف باختلاف قوة العوامل المؤثرة على الاتجاهات، وطول الوقت بين الاتجاه والسلوك.

الاقناع وتغير الاتجاه : "Persuasion and Attitude Change"

منذ أربعة قرون مضت قبل الميلاد عرف أرسطو ثلاثة طرق يسلكها المتحدث ليكون مقنعاً ومؤثراً، وهي :

- ١- بأن يقنع مستمعية بأن ما يقوله يمكن تصديقه أو
- ٢- بإثارة مشاعر مستمعية
- ٣- بالحديث نفسه.

وعندما بدأ علماء النفس الاجتماعي يدرسون تغير الاتجاهات بعد ما يقرب من ٢٤ قرن تالية، وجهوا اهتمامهم على نفس المصادر الثلاثة وهي : المصدر، المستمع، الرسالة.

أما بالنسبة للمصدر فلكي نزيد التأثير يجب أن تكون رسالة المصدر :

- ١- يتم إدراكها على أنها تخرج من خبير لديه خبرة ومهارة خاصة مرتبطة بالمعرفة والقدرة على الحكم.
- ٢- يتم إدراكها على أنها مصدر ثقة أو موثوق فيها.
- ٣- يتم إدراكها على أنها مطلوبة وذات قوة .

٤- يتم التعبير عنها بعرض الآراء التي تتفق مع المستمعين.

ولزيادة فعالية الرسالة يجب أن تكون :

١- بإعادة أهمية المناقشات .

٢- بمحاولة تقليل مشاعر الخوف، أو التتابعات الانفعالية غير السارة للموضوع.

٣- مساندة وجهة النظر التي تختلف بشكل متوسط عن وجهات نظر المستمعين

ولزيادة الفعالية يجب أن تكون الرسالة الخاصة بالمستمعين :

١- تقديم جانب واحد من الموضوع لو أن المستمعين متفقين مع المتحدث، وتقديم الجانب الآخر من الموضوع لو أنهم مختلفين مع المتحدث أو لديهم القابلية للاستماع لآراء أخرى معارضة بعد حديثه لهم.

٢- الرسائل البسيطة تناسب المستمعين ذوي تقدير الذات المنخفض بينما المعقدة تناسب ذوي التقدير العالي.

٣- وضح الاستنتاجات لأغلب المستمعين ، وإذا كان المستمع ذكي جداً، دعه يرسم استنتاجاته الخاصة.

٤- مناقشة المستمعين حول الأسباب التي بناء عليها تكونت اتجاهاتهم.

وختاماً .. فإنه يمكن القول أنه لكي تكون الرسالة المهددة مؤثرة لابد أن تقدم الرسالة دليلاً قوياً يضمن للمستمعين تفادي التتابعات غير السارة المراد تجنبها، بدلاً من التخويف الحاد المستمر للناس والذي يمكن أن يؤدي لنتيجة عكسية.

تقدير الذات لدى المستمعين :

إن واحداً من أهم سمات الشخصية المعروف أنها مرتبطة بالإقناع : تقدير الذات، والذي يعبر عن مدى تقدير الفرد لذاته، ويرى "Mc Guire, 1968" أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض أقل ثقة من غيرهم ، وعلى الجانب الآخر يبدى الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع اهتماماً أكثر بالعالم الخارجى، وانتباهاً أكثر للرسائل المعقدة، وقدرة أكبر على فهمها.

ولو أن هذا التصور صحيحاً ، ستننتج الرسائل البسيطة تغييراً أكبر لاتجاهات الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض، بينما ستننتج الرسائل المعقدة تغييراً أكبر لاتجاهات ذوي تقدير الذات المرتفع.

وقد اختبر كل من "Nisbett and Gordon, 1967" هذا التصور في تجربة عملية تبين منها صحة هذا التصور، حيث تصبح الرسائل الأكثر تعقيداً أكثر تأثيراً على المستمعين ذوي تقدير الذات المرتفع ، بينما تصبح الرسائل الأبسط أكثر تأثيراً على ذوي التقدير المنخفض.

التنافر المعرفي :

بينما درس بعض علماء النفس الاجتماعي تأثير خصائص المصدر والرسالة والمستمع، طور البعض الآخر نظريات عامة أكثر لتغيير الاتجاهات. من بينها نظرية Leon Festinger عام ١٩٥٧ عن التنافر المعرفي سابقة الذكر.

(Psychology in Perspective, (69), P. 629-634)

* * *

الجاذبية الاجتماعية وعلاقتها بالإدراك الاجتماعي :

قد أراد Zajonc أن يكشف عن حقيقة العلاقة بين التعرض للشئ وتفضيله، ولتجريب ذلك قام بتعريض بعض الأفراد لكلمات تركية لم يرها الأفراد من قبل، وذكر لهؤلاء الأفراد أنه يقوم بدراسة حول نطق الكلمات الأجنبية.

ثم قام بعرض كل كلمة على الأفراد من مرة إلى ٢٥ مرة، وجعلهم ينطقونها. ثم ذكر لهم أن هذه الكلمات تحمل صفات لأشياء تركية، ولأنه يعلم أنه من الصعب على الشخص الذي يرى كلمة أجنبية أن يفسر معناها، لذلك فقد طلب منهم تخمين ما إذا كانت هذه الكلمات تحمل صفات لأشياء طيبة أو سيئة.

وكانت النتيجة أنه وجد أن الأفراد الأكثر تعرضاً لكلمات معينة كانوا أكثر تفضيلاً لهذه الكلمات واعتقاداً بأنها تحمل معاني طيبة.

وقد تكون أحد أسباب هذه النتيجة أن الأشخاص الذين تعرضوا لكلمات أكثر نطقوها بشكل أيسر من غيرها، الأمر الذي أدى إلى تفضيلهم إياها.

وما كان من Zajonc إلا أن عرض أفراد آخرين لكلمات صينية وطلب منهم مشاهدتها فقط، ووجد أنه كلما طالّت مدة المشاهدة للكلمة كلما كان اعتقاد الفرد لجودة معناها أكبر. وتجربة أخرى... قام بها أحد الباحثين مستخدماً أربع نساء لحضور محاضرات أحد الفصول الدراسية مدة فصل معين وارتدت السيدة (أ) ملابساً كما لو كانت طالبة تحت التخرج، وحضرت ١٥ محاضرة وكانت تجئ قبل موعد المحاضرة بفترة لتسير في الصالة المؤدية لقاعة المحاضرة ذهاباً وإياباً بحيث يراها الجميع.

أما السيدة (ب) فقد حضرت ١٠ محاضرات فقط ولم تأتي قبل موعد المحاضرة. في حين حضرت السيدة (ج) ٥ محاضرات فقط، والسيدة (د) لم يرها أحد.

ثم تم سؤال الطلبة في نهاية الفصل الدراسي عن أكثر سيدة شعروا بالأكلفة والجاذبية تجاهها، وعما إذا كانت تشبههم في بعض الصفات.

وكانت النتيجة أن فضل الطلبة السيدة أكثر تعرضاً لهم أي التي شاهدوها أكثر، ووجدوا أنها أكثر جاذبية وتشبههم في بعض الصفات.

ولكن .. هل يؤدي سماعنا إلى أغنية بعينها مرات ومرات ومرات من المذياع أو المسجل إلى الرغبة في سماعها ثانية، أم إلى عدم تفضيل سماعها مرة أخرى؟ إنه يمكن القول أن العلاقة بين كثرة التعرض للشئ وتفضيلنا له تشبه حرف U معكوساً.

أي تشبه الناقوس - فالتفضيل يحدث إلى نقطة معينة تنقلب بعدها الحالة ليصبح الموضوع منفراً.

(Krugman, 1943, Zajone, Shaver, Tavis & Ven Kreveld 1972, Bomstein, Kale & Cornell, 1990)

وقد يكون السبب الذي يقود بكثرة التعرض لشخص أو لشئ معين إلى تفضيله، هو أننا عندما نتعرض في بادئ الأمر لمثير ما فإننا نكون مضطربين تجاهه تحديد موقفنا منه أي غير مستقرين وتكون لدينا ردود أفعال متباينة تجاهه، الأمر

الذى يؤدى إلى شعور من جانبنا بعدم السعادة وبالإحباط . وبينما يزداد التعرض للشئ تتجه استجاباتنا نحو الاستقرار والنزوع لاستجابة واحدة، وهذا يجلب لنا شعوراً أكثر بالسعادة (Hamison, 1968) ويذكر : Fritz Heider أو يقترح أن الإنسان ينزع أو يميل إلى تفضيل حالة التوازن العقلية عن حالة عدم التوازن (Heider , 1958) فإذا كان لدينا فردين أ، ب وكل منهما لديه اتجاهات نحو شخص آخر ، أو موضوع سياسى معين أو بعض القيم.

وإذا كان أ يحب ب ، ب يحب أ، ولديهما اتجاهات مفضلة مشتركة هنا ستحدث حالة من الاستقرار والتوازن، لكن لو كان هناك تعارض فى الاتجاهات بينهما عندئذ ستخلق حالة من عدم التوازن.

ويقترح Heider أن نفسيتنا تدفعنا لخلق التوازن أو على الأقل إدراك التوازن، وبناء على هذه الفكرة فإننا عندما نفضل أشخاص معينين أو ننجذب إليهم فإن الأمر يترتب عليه :

(١) أننا عندما نحب شخص أو نعجب به (Like) نفضل أن يشاركنا نفس اتجاهاتنا.

(٢) بالتالى فإنه من الطبيعى أن نفضل ونحب من يشاركنا فى اتجاهاتنا.

التشابه فى الاتجاهات والجاذبية :

قام Theodore Neurcomb باختبار افكار Heider سابقة الذكر بعمل تجربة على طلبة جامعة Michigan عام ٥٤، ١٩٥٥ حيث طلب منهم الحضور لمنزل معين يستوعب ١٧ فرد لمدة ٥ ساعات يومياً وذلك لمدة فصل دراسي كامل. وكان المطلوب دراسته على أي أساس سينجذب الأفراد لبعضهم البعض وقد وجد Newcomb بعد انتهاء التجربة، أنه فى بداية الفصل الدراسي انجذب الأفراد لبعضهم البعض على أساس من الاتفاق فى القيم والموضوعات والاتجاهات المدركة. لكن هذا الاتفاق كان تخيلياً أكثر منه واقعياً ، بمعنى أن الوقت لم يكن كافياً فى البداية ليفهم الأفراد بعضهم البعض على حقيقتهم لذلك كان حكمهم غير واقعى ، وبمرور الوقت وانتهاء الفصل الدراسي تركزت اختياراتهم على المتشابهين معهم فعلاً.

ومن ثم فقد اقترح Neucomb, 1961 أن تشابه الاتجاهات أحد المفاتيح المحددة للتجاذب . وللتأكد من هذه النتيجة قام Donn Byrne بعمل تجربة معملية، حيث قدم لأفراد تجربته فى البداية ٢٦ موضوع ليحددوا اتجاهاتهم فيها وذلك على

مقياس سباعي التدريجي. وبعد أسبوعين أحضر أفرادهم من جديد وأخبرهم أنهم الآن إزاء مقياس للاتجاهات جاوب عليه أحد الأشخاص بما يتفق مع اتجاهاتهم في بعض الموضوعات وبما لا يتفق مع بعض الأفراد الآخرين ، ثم سألهم أن يقيموا هذا الفرد من حيث ذكائه، ومدي درايته بالأحداث الجارية وأخلاقه وتوافقه.

وجاءت النتيجة مؤيدة بوضوح أن التشابه يقود إلى فرض التجاذب . فقد فضل الأفراد الشخص المشابه لهم عن غير المشابه. وأبدوا رغبتهم في العمل معه، وأظهروه على أنه أذكى (Byrne, 1961).

وبذلك فقد أيدت هذه التجربة فكرة أن التشابه يقود إلى الجاذبية، وقدمت طريقة بسيطة وجديدة للبحث، وبيّنت كيف أن التشابه يقود أيضاً إلى زيادة التقدير (تقديرنا للفرد) .

وبذلك فقد أظهر Byrne وتلاميذه أن العلاقة بين التشابه والجاذبية تقف وراءها الاتجاهات. وفي الواقع فإن العلاقة بين التشابه والجاذبية. العلاقة الموجبة هذه، تعد أكثر النتائج ثباتاً في علم النفس الاجتماعي.

التفسيرات الخاصة بالعلاقة بين التشابه والجاذبية :

وقد اقترح Byrne أننا ننحذب للأفراد المشابهين لنا، لأن التشابه في حد ذاته يمثل تدعيم لنا. فعندما نشترك مع الآخر في وجهة نظر واحدة نحو العالم فإن هذا يرفع من التأثير الإيجابي علينا، وعندما تتضارب وجهتي النظر سيكون لهذا تأثير سلبي علينا.

المحافظة على تقدير الذات :

عندما يحصل أحد الأشخاص على كسب معين، فإننا نجد أن ردود أفعال الآخرين تختلف نحوه، فما هي محددات ذلك؟

إننا نجد أنه من الأسر أن نهني لاعب جولف على فوزه، وذلك عندما لا يكون الجولف هو عملنا في الحياة، لكن تهنئة أحدهم على ما أبداه من جهد في إحدى المناقشات العلمية تكون صعبة عندما يكون عملنا في الحياة هو البحث العلمي.

ومن ثم يعتبر هذا عاملاً محدداً في تباين ردود الأفعال :

ويرى Abraham Tesser, 1980 أن الصداقة حالة رقيقة ، فالتشابه بين الصديقين يجعل ردود الأفعال مختلفة عما سبق

“Tesser, Canpbell & Smith, 1984. Tesser, Pilkington & McIntosh, 1989”

التشابه والتقدير المستنتج :

ويقترح Elliot Aronson أننا نفضل الأشخاص المشابهين لنا لأننا نتوقع منهم أن يحبونا، ونحن نميل إلى أن نحب من نتوقع أو نصدق أنه يحبنا. الأمر الذي أثبتته عدة تجارب قام بها Aronson & Worcher, 1966 التشابه كعامل ميسر للتفاعل :

تقترح Deborah Davis أنه ليس تشابه رؤية الفرد في موضوع واحد هو الذي يحدث الجاذبية ، بل ما يترتب على تشابه الرؤية هذا في تيسير للتفاعل. ولنفرض مثلاً أنك تفضل موسيقى الروك ولديك شخصين أحدهما يفضل موسيقى الروك وعلى غير ديانتك ، والآخر يفضل موسيقى موزارت وعلى ديانتك، فلن ستنجذب أكثر. تتنبأ Davis بأن الإجابة ستكون اختيارك للأول، بينما يتنبأ Byrne بأنك ستختار الثاني.

وللإجابة على هذا السؤال قامت Davis بتنفيذ تجربة بسؤال الأفراد حول اتجاهاتهم نحو الموضوعات المرتبطة بتفاعلات الحياة اليومية. ووجدت تأييداً لرأيها السابق أو نظريتها السابقة أن الأكثر أهمية في إحداث الجاذبية هو ما يتجه نحوه التفاعل.

• وتلخيصاً لما سبق :

فإننا نجد أنفسنا أمام ثلاث نظريات تفسر كيف يؤدي التشابه إلى الجاذبية أو التفضيل: أحدهم تقترح حدوث تأثير إيجابي مرتبط بالتشابه وسلبي مرتبط بعدم التشابه. والثانية تقترح أننا نحب من يشبهنا لأننا نتوقع منهم أن يحبونا. والثالثة ترى أن السبب الوحيد يحدث بسبب التأثير على التفاعل.

فأيهم صحيح ... ربما جميعهم ، لكن الحقيقة أو النتيجة الثابتة هي أن التشابه يقود للجاذبية.

التشابه والصفات غير المرغوب فيها :

إنه مما لا شك فيه أنه إن كان هناك شخص يتصف بصفة غير مرغوب فيها، أننا نفضله أكثر إن كان مختلفاً عنا في هذا الصفة، وقد أجريت تجربة لبيان مدى صحة ذلك، فقد تم تقديم أحد الأشخاص لنصف أفراد التجربة على أنه يشبههم في بعض صفات الشخصية وتم تقديمه لهم على أنه شخص لطيف وبالنسبة للنصف الآخر قدم الشخص على أنه ممل ويحمل صفات غير مرغوب فيها وغير مشابهة لبعض الأفراد.

وعندما سُئل الأفراد عن رأيهم في الشخص، جاءت إجابة النصف الأول متوقعة فقد اجتذب الأفراد لمن هو أكثر شبهاً بهم، أما النصف الثاني فقد فضل الشخص إن كان غير مشابهاً له في الصفات غير المرغوب فيها (Taylor & Mettee, 1971).

وقد تشابهت هذه التجربة في نتائجها مع تجربة سابقة قام بها Novak & Lerner, 1968 حيث قدم بعض الأشخاص للمختبرين على أنهم مضطربين انفعالياً ووجد أن المختبرين فضلوا من لا يشابههم في بعض الصفات عن من يشابههم في صفات أخرى.

وعلى الرغم من أن هذه النتائج لا تتفق مع القاعدة العامة: التشابه يؤدي للتجاذب إلا أنها تؤيد رأي Byre من أن التجاذب يحدث تدعيم أو إثابة لنا، وهذا مؤيد لنظرية التوازن. فإن كان من يشبهنا منفراً نرفضه، وإن كان مقبولاً نقبله.

التقدير وعلاقته بالجاذبية :

إنه من الصعب أن نحب شخصاً يقدّرنا تقديراً بسيطاً. لكن من السهل أن نقدر من ينظر إلينا بعين التقدير. وهناك دلائل تجريبية على أننا نفضل من يقدّرنا تقديراً إيجابياً عن من يقدّرنا تقديراً سالباً (Skolrick, 1971) ويقترح Elliot Aronson أننا ننجذب بشكل خاص لمن كان يقدّرنا تقديراً سالباً في البداية ثم بعد ذلك أصبح موجباً.

ولكى يختبر ذلك تجريبياً قدم ٤ نماذج لأفراد تجربته:

١- النموذج الأول كان انطباعه ايجابي تجاه الأفراد منذ البداية وظل كذلك طوال التجربة.

٢- والثاني كان انطباعه سلبي ثم تحول لاجبي .

٣- والثالث ظل انطباعه سلبي طوال الوقت.

٤- والرابع تحول من الانطباع الايجابي الى السلبي.

وجاءت النتائج كما توقع Aronson حيث كان أكثر شخص جاذبية لأفراد التجربة من تحول انطباعه من السلبي إلى الايجابي عبر التجربة. ثم تلاه صاحب الانطباع الايجابي طوال الوقت.

وكان أقلهم تقديراً من قدرهم تقديراً سلبياً (Aronson & Linder, 1965)

وبناء على ذلك ، نجد أن هذه النتائج تقترح أننا أكثر استجابة للمعارف الجدد الذين يثنون علينا، ممن نعرفهم سابقاً ولا يثنون علينا بنفس القدر.

من هنا يبدو لنا أن الإخلاص للمعارف القديمة في خطر، لكن الأمور ليست بهذا السوء، والدليل على ذلك أن الفرد يفضل المعارف الجديدة ذات الانطباع الايجابي نحونا لو قدمت مع من نعرفهم سابقاً ونفضلهم (Berscheid, Brother & Graziano, 1976)

الكفاءة والجاذبية :

إن لب العلاقة بين التشابه والجاذبية تكن فيما يحصل عليه الأفراد من إثابة وقد قام Aronson بدراسة لمعرفة ما إذا كانت الكفاءة تؤدي إلى الجاذبية، وهل تنجذب للأشخاص الأذكي ونصفهم على أنهم جيّدون. وقام Aronson بتطبيق مقياس لتقدير الذات على أفراد تجربته، ثم أسمعهم تسجيلاً بطله شخصية ذات كفاءة، وطلب رأيهم فيما سمعوه. ووجد أن الأشخاص ذوي التقدير المنخفض لذاتهم كانوا أكثر ميلاً للبطل من غيرهم (Helmerich, Aronson & Lefon, 1970).

الجاذبية والثقافة :

هل هناك بعض مقاييس الجاذبية العالمية؟ يمكن أن تكون الإجابة بنعم فبناء على ما قام به كل من Clellen Ford and Frank Beach وجدوا بعض سمات عالمية للجاذبية، وذلك مثل النظافة مما لا شك فيه أنها صفة جاذبة، فلا يوجد شعب أو ثقافة تفضل الأشخاص القذرين.

الجاذبية والعلاقة بين الأفراد من نفس الجنس :

هناك دليل على أن الجاذبية الشكلية تؤثر على العلاقة بين أفراد من نفس الجنس، ففي التجارب المدرسية وجد أن الأفراد يختارون رفقاءهم في الحجرات متأثرين بالناحية الشكلية، إلا أن الحياة ليست كذلك، فقد وجد أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر من الجمال يثيرون حسد الأفراد من نفس جنسهم، بينما يتم تقبل الأفراد الأقل جمالاً. (Kreks & Adinolfi, 1975)

الجاذبية وتقدير الجهد :

في إحدى التجارب عرض على نصف أفراد التجربة مقال مرفق به صورة جذابة لكاتبته بينما عرض على النصف الآخر صورة غير جذابة وتم تقديمها للأفراد على أنها كتابة المقال، ووجد أن تقييم القراء لفكر المقال كان أكثر أو أعلى عند النصف الذي شاهد صورة جذابة، معنى هذا أن الأشخاص الأكثر جمالاً يقدرون عقلياً على أنهم أعمق فكراً.

“Landy & Sigall, 1974. Dain 1972, Disboye, Bromkin & Wiback, 1975”.

النمط الجذاب ؟

وجد العديد من الباحثين أن الناس ينسبون الصفات الإيجابية الجيدة لمن هم أكثر جمالاً ممن سواهم، ولم يختلف في ذلك الذكور عن الإناث. وبناء عليه فقد بينت النتائج أن الأفراد الجذابين يحظون على معاملة أفضل نتيجة لما يعتقد الناس عنهم من صفات إيجابية. وبالتالي فهناك نمط جذاب يجمع الناس عليه فيعاملون أصحابه معاملة أفضل ممن سواهم، ولكن هل الأفراد الجذابين ألطف حقيقة ممن سواهم من غير الجذابين؟

الجاذبية والمهارات الاجتماعية :

هناك بعض الأدلة على أن الأفراد الجذابين مختلفين في معاملتهم للغير عن غير الجذابين، فهم أكثر مهارة اجتماعية وفي تجربة أجريت لبيان ذلك عن طريق محادثات تليفونية بين مجموعة من الرجال والنساء، وجد الباحثون أن الأكثر جمالاً حققوا نتائج أفضل في الاتصال التليفوني - وذلك على الرغم من أنه غير مرئي. وذلك بسبب مهارتهم الاجتماعية الأعلى. "Goldman & Lewis, 1977" ويذكر الباحثين أنه ليس من الصعب تحديد السبب، فالأكثر جمالاً مطلوب عند الجنس الآخر وبالتالي فعلاقاته الاجتماعية أكثر الأمر الذي يكسبه خبرة ويجعله أكثر كفاءة، هذا بالإضافة إلى أن معاملة الآخرين الجيدة لمن هم أكثر جمالاً يمثل تدعيماً لهم ويدفعهم لسلوك أكثر حكمة.

"Reis, Nerlek & Wheeler, 1980, Reis, Wheeler, Spiegel, Kerius, Nerlek & Perin, 1982, Feirgold, 1992.

جاذبية الشكل الخارجى وتأثيرها على الإدراك الاجتماعي:

إن النمو والتطور عبر الحياة بمعاملة لطيفة رقيقة يؤدي إلى شخصية جذابة بمعنى أن معاملة الجذابين شكلياً معاملة طيبة من الآخرين تثير النواحي الاجتماعية عندهم وتجعلهم أكثر جاذبية مما هم عليه (Andersen & Bem, 1981).

والنتيجة الأكثر انتشاراً بين الدراسات التى تبحث فى العلاقة بين الجاذبية الشكلية وإدراك الناس لبعضهم، هى أن الجاذبية الشكلية لها تأثير مهم أو رئيسى وكبير على إدراك الغير لقدرة الشخص الاجتماعية أو كفاءته الاجتماعية . وتأثير أقل على قدرته العقلية، وعدم وجود تأثير على صدقه أو استقامته. الأمر الذى يؤثر على الأفراد الجذابين فيجعلهم متمرسين اجتماعياً أكثر من القدرة العقلية أو استقامة الشخصية وصدقها.

الأمر الذى يجعلنا لا نبالغ فى تقدير الأهمية الشكلية للآخرين، فالجمال الشكلى لا يمنع صاحبه من الوقوع فى جرائم خطيرة.

(Downs & Lyons, 1991. Eagly, Ashnore, Makhÿari & Longo, 1991).

(Social Psychology, 95. (73), P. 447 – 475)

(٦) نمو فهم الطفل لذاته وللآخرين :

- الطفولة مرحلة متعددة الأبعاد معنية بالأطفال خلال الاثنى عشر عاماً الأولى فى حياتهم . وفيها يبدأ الأطفال كأفراد لهم طابعهم الخاص فى اكتساب طرق آليات الكبار. (Sociology of Childhood. (93), P. 18, 300).
- كما يمكن أن تعرف على أنها الفترة من الميلاد وحتى النضج، أو من الميلاد وحتى البلوغ كما يراها البعض، أو فترة ما بعد انتهاء فترة الرضاعة إلى البلوغ.
- ويدرس نمو الطفل تحت فرع من فروع علم النفس المسمى "علم نفس الطفل" Child Psychology ، وهذا الفرع يهتم بالنمو ويركز على المظاهر أو الخصائص النفسية والمعرفية والسلوكية التى تظهر التغيرات الكمية والكيفية التى يمر بها الطفل من الميلاد وحتى النضج.
- وبعض العلماء يركزون على آليات التعلم إلى جانب ما سبق .

(Dictionary of Psychology, (47), P. 121, 122)

- "وحيث أن الدراسة معنية بالإدراك الاجتماعي ، لذا كان لزاماً على الباحثة أن تعرض طبيعة الإدراك وقوانينه ونظريات الإدراك الاجتماعي وموضوعاته، وحيث أن تطبيق موضوع الدراسة جاء على عينة من الأطفال إلى الثانية عشر تقريباً، أو تحديداً (من ٨ - ١٢ عاماً)،
- لذا كان لزاماً أن تتعرض لهذا الجزء الحالي حول :
- كيفية نمو اتصالات الطفل ، نمو فهمه لذاته وللآخرين من خلال نمو اتصالاته.
- كيفية نمو الطفل اجتماعياً، ونمو فهمه لذاته وللآخرين من خلال نموه اجتماعياً.
- كيفية تقبل الطفل لذاته وللمحيطين به.

وذلك على النحو التالى :

نمو اتصالات الطفل :

- فى البداية عندما نتأمل سلوك الرضع فإننا نجدهم يستجيبون بشكل خاص لسلوكيات الراشدين التواصلية . ويبدو أن هذا الميل هو الذى يبنى أجهزتهم الإدراكية، والتى توصف بأنها انتقائية (Richards, 1974) ومفطورة على

التكيف الاجتماعي (Schaffer, 1984) للوجوه الإنسانية ، وللأصوات والروائح والملمس والتذوق.

وهذه الحقائق مؤيدة حالياً على نطاق واسع .

كما قد وجد أن طبيعة الرضع سابقة الذكر هذه ، تضع الأساس للنمو اللغوي فيما بعد.

ويرى كل من الباحثين الملاحظين والمجربين ، أن الرضع خلال الربع الأخير من عامهم الأول يبدؤون في فهم سلوكيات رفقاءهم وينتجون أفعالاً تسمح لهم بالاتصال بهم ، كالابتسام أو البكاء أو التحديق... الخ.

(Communication Development During Infancy . (82), P. 66, 142)

أهمية الاتصال بالنسبة للأطفال :

"Help me Under Stand" هكذا يريد الطفل.

إن الأطفال يريدون أن يشكّلوا معنى حول العالم، وحول أنفسهم، وحول الآخرين. والأطفال في أعوامهم الأولى يجب أن يضعوا قراراتهم حول أنفسهم وذلك اعتماداً على قدرتهم على فهم أنفسهم، وفهم الآخرين وفهم العالم الذي يعيشون فيه. ويبدو غير عادلاً ولا معقولاً أن ننتظر حتى يبلغ الأطفال عامهم الثامن عشر، ليبدءوا في تعلم كيفية التصرف في المواقف الحرجة. لذلك فمن الواجب أن يتعلم الأطفال في سنوات عمرهم الأولى أن يفهموا وأن يضعوا قرارات، ويجب أن يساعدوا على ذلك.

وتعد القدرة على الاتصال بفعالية هي جوهر أو لب هذه العملية (الاهلية) فهم الذات والقدرة على اتخاذ قرارات، وبدون القدرة على الاتصال في العديد من المواقف المهمة بالنسبة للطفل، سيكون من المستحيل على الطفل أن يكون معنى ويفهم.

فالأطفال يحتاجون للقدرة على الاتصال بفعالية حتى يكون لهم دور أو وظيفة داخل أسرهم وفي جماعات الرفاق وداخل الفصل، وكذلك في مجتمعهم ككل.

ويتصل الطفل بالآخرين حينما يجد أن حواسه قد فشلت وقدراته لم تسعفه في الحصول على الإجابة المشبعة وهو بالتالي يطلب المساعدة، إذن فالإتصال هنا يتم بغرض الحصول على المعلومات .

ولو استطاع الطفل أن يصيغ السؤال المناسب فإنه قد يتلقى الإجابة المناسبة. ونحن نعلم أن معيار نجاح الاتصال يعتمد على قدرتنا على اختيار المدخل المناسب. وتعد الأداة الرئيسية للطفل لكي يصيغ معنى عن العالم هي قدرته على أن يسأل جميع أنواع الأسئلة المهمة عن الواقع.

وفي المدرسة ينفق وقت بسيط في مثل هذه الحوارات المهمة للطفل.

■ وبمساعدة خبرات الطفل الحسية، وقدرته على صياغة أسئلة مناسبة، يستطيع الطفل أن يشكل نظاماً من الاعتقادات حول عالمه.

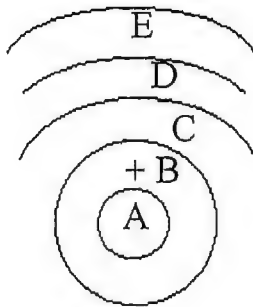
فالطفل يعلم مثلاً أنه ولد وبالتالي فهو مختلف عن أخته ، كما يعلم أنه لو شد أخته من شعرها فإن ذلك سيؤلمها.

وهذه أمثلة حول الاعتقادات المبدئية التي يكونها الطفل حول وجوده المادي والاجتماعي وطبيعة ذاته.

ويكتسب الطفل هذه الاعتقادات من خلال الخبرة الحسية المباشرة، والتفاعل مع الآخرين.

■ وتعد المعتقدات الأولية Primitive Beliefs عن الواقع هي لب أو جوهر نظام معتقداتنا.

والشكل التالي يعتبر عن هذه الفكرة :



A: معتقدات أولية حول الواقع: مثل: أنا ولد

Primitive Beliefs about Reality

B: معتقدات (+ ، -) أولية حول الذات: مثل: أنا ولد مؤدب + ، أو غالباً أنا غير مطيع.

+,- Primitive beliefs about "self"

C: معتقدات السلطة والنفوذ مثل أنا أؤمن بمسجدي أو أنا أؤمن بمدرستي.

Authority beliefs

D: معتقدات مبنية على أساس السلطة أو النفوذ.

مثل : تستطيع أن تتعلم الكثير من قراءة الكتب ، عامل الناس كما تحب أن يعاملوك
Beliefs based on Authority به.

E: معتقدات مستقلة (خاصة) .

مثل : أنا أفضل الكلاب عن القطط ، أنا أفضل اللعب في فريق كرة السلة عن فريق
Inconsequential Beliefs . كرة القدم .

* * *

الاتصال بالآخرين وفهم الطفل لذاته :

▪ "الطفل يكون معنى عن ذاته " من خلال تفاعله مع الآخرين ، فهو في خضم هذا التفاعل يعرف ما يعتقد الآخرون عنه ، الأمر الذي يؤثر على مكون معتقداتنا عن الذات.

وبالتالي ففكرتنا عن أنفسنا يمكن أن تكون موجبة أو سالبة.

والأطفال محتاجون إلى فهم أنفسهم، فهم بحاجة إلى معرفة ما هو صواب وصحيح ومجدي ومساعد في سلوكهم، وما هو خطأ وغير مساعد أو مجدي فيما يقولون أو يفعلون.

والأداة التي يستخدموها ليكتشفوا ذلك عن أنفسهم هي الاتصال، فمن خلال اتصالهم بالآخرين المهمين بالنسبة لهم، فإنهم يكتسبون معتقداتهم حول ذواتهم.

فلو تواصل معهم الآخرون على أنهم بلداء وتصرفاتهم خرقاء، فإنهم سيعتقدون أنهم كذلك.

▪ ويقول الخبراء في التربية أن الطفل يحتاج إلى مفهوم ذات إيجابي لكي يتفاعل مع الآخرين ولكي يتعلم.

والاتصال هو مفتاح الطفل للنمو الصحي لنظام من المعتقدات عن الذات. لذلك يجب أن تعطى للطفل الفرص للاتصال بالآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن مشاعره وسلوكياته.

كما يجب أن يسمح للأطفال أن يتحدثوا عن أنفسهم ، وأن يسألوا، وأن يناقشوا مدى مشروعية سلوك الآخرين من وجهة نظرهم هم، ومن وجهة نظر الآخرين.

* * *

فهم الطفل للآخرين :

والطفل يتفاعل مع الآخرين ليكون معتقداته بأنواعها سابقة الذكر. والأشخاص المهمين في حياة الطفل يساعده على اكتشاف نظام المعتقدات الذي يوجه سلوكه مستقبلاً بطرق مهمة ومتعددة.

واتصالنا بالآخرين يساعدنا في معرفتهم، ومن ثم معرفة أنفسنا أفضل ولكي يفهم الطفل الآخرين فإنه يتعلم أن للاتصال قنوات متعددة: وهي :

- الكلمات : والتي تستخدم في إعطاء الآخرين معلومات مهمة .
- كيفية توظيف الكلمات في أجزاء الرسالة .
- الصوت الذي يعبر عن كيفية شعورنا وتفكيرنا.
- لغة الجسم التي تعطي معلومات مهمة عما نعتقد فيه وما نشعر به وما نعرفه.
- اتصالنا بالآخرين في الفراغ من خلال المسافة التي نبعدنا عنهم، أو مدى الاقتراب منهم ولمسهم، الأمر الذي يعد جزءاً مهماً في توصيل رسالتنا.

والطفل يتعلم ويرى كيف أن قنوات الاتصال تتأزر مع بعضها البعض وتعطى رسالة.

ولكي يفهم الطفل الآخرين لابد وأن يكون ذا خبرة في الاتصال بالآخرين. فيكون قادراً على تفسير العديد من قنوات الاتصال في مختلف المواقف.

ومحاولة الأطفال فهم الآخرين تتطلب منهم التواصل مع الأشخاص المهمين في حياتهم بنجاح ولكي يحدث هذا فلا بد أن يأخذوا أفكار ومعتقدات الآخرين في حساباتهم، ويحدث هذا من خلال عملية الاتصال اللفظي وغير اللفظي بالآخرين.

مما تقدم يتبين أن :

الأطفال يتصلون بالغير ليشكلوا نظام معتقداتهم الخاص، وهم يتفاعلون مع الآخرين ليجيبوا على ثلاثة أسئلة مهمة ، وهى :

- ١- ما هى طبيعة هذا العالم ؟
 - ٢- كيف يمكننى أن أفهم نفسى ؟
 - ٣- كيف يمكننى فهم الأشخاص المهمين فى حياتى ؟
- ويعتمد الأطفال على الاتصال بالغير ليستطيعوا الإجابة على هذه التساؤلات .

* * *

الاتصال الفعال وكيفية تحقيقه بالنسبة للأطفال :

إن الحكمة العظيمة من التربية تعنى بتحويل الطفل من موجود غير ذى قوة فى مجتمعه، إلى موجود قادر وفعال فى هذا المجتمع.

وفى موضوع الاتصال فإن اهتمامنا الخاص ينصب على ما يمكن أن يسمى بقوة الاتصال "Communication Power" والتي تعرف بأنها القدرة على انتقاء أفضل الاختيارات لاتجاز موضوع معين.

وهذه القدرة تشمل عنصرين هما: القدرة الداخلية أو الشعور بالقدرة، والقدرة التعبيرية.

والشعور بالقوة يعطى الطفل شعوراً بالأمان والكفاءة عند التعامل مع المواقف المهمة.

ومثال على هذا الشعور أن الطفل الذى يدخل المدرسة لأول يوم يكون شغوفاً بالرفاق الجدد الذى سيقابلهم ، وذلك بدلاً من الخوف من هؤلاء الرفاق.

والقدرة التعبيرية تمكن الأطفال من تجريب النجاح من خلال استخدامهم للغة. وكلا النوعين من القدرة لابد أن تهتم به البرامج التربوية وتنميه.

والعديد منا يعتبر الاتصال فعالاً وناجحاً عندما يحقق أهدافه، وتنشأ المشاكل عندما ينشغل أفراد في اتصال واحد وقد تباينت أهدافهم وتعددت أغراضهم بحيث لم تكن متسقة.

وهذه سنة الطبيعة فما أن يوجد تفاعل حتى تظهر المداخل التوفيقية التكيفية والتي تعتبر ضرورية للاتصال الفعال.

ويجب أن يشعر الطفل بمعنى الثقة في قدراته الخاصة كمشارك في الاتصال، وهو ما سبق تسميته بالشعور بالقوة أو القدرة (Felt Power)، كما يجب أن يكون لدى الأطفال القدرة على استخدام اللغة بنجاح وبإبداعية في اتصالاتهم اليومية مع الأشخاص وفي المواقف المختلفة، وهو ما سمي بالقوة أو القدرة التعبيرية (Expressive Power). واستراتيجيات الاتصال تعطي الطفل الفرص للحصول على كلا النوعين من القدرة.

ولهذا يجب أن تكون بيئة الفصل بيئة متقبلة للأطفال تسمح لهم بالتجريب والاتصال، في المواقف الحرجة (ذات الأهمية) في حياتهم اليومية.

وكلما نما الطفل كلما تعلم ما هي العوامل الأكثر مناسبة في مواقف معينة عن غيرها، فيعرفون ماذا يقولون وكيف.

فالطفل مثلاً الذي يعرف كيف يتفاعل مع والده، ويريد أن يسأله عن فريق كرة القدم، يعرف أن أنسب وقت مثلاً يمكن أن يكون بعد الاسترخاء وتناول العشاء. والطفل الذي يعرف كيف يتواصل مع معلمه ويريد أن يستأذن، يعرف أن أنسب وقت لذلك هو بدء الانتهاء من شرح مسألة معينة، وليس في أثناء اللحظات الحرجة من شرحها.

(Children and Communication: Verbal and Nonverbal Language, (48), P. 5-18, P. 266-270).

* * *

نمو الطفل اجتماعياً :

▪ يبدأ الطفل عملية نموه اجتماعياً في عمر مبكر، وذلك قبل أن يدخل فصله الدراسي بوقت طويل، حيث يكون قد تعلم كيف يقلد السلوكيات الاجتماعية من بيئته المنزلية من الأشخاص المهمين في حياته.

ولو تعامل الآباء مع الطفل بطرق عدوانية لفظية أو جسدية ، فإن هذا سيتيح للطفل فرصة جيدة للتعامل مع أنداده بطريقة عدوانية.

▪ ويقدم كل من Werdy G. Shelton, Ronald G. Slaby, and Halbert Robinson تقريراً شاملاً حول نمو الطفل الاجتماعي، وأشار تقريرهم إلى أنه على الرغم من أن الطفل الصغير جداً يكون على وعي بمشاعر الآخرين، إلا أن مراعاة مشاعر الغير أمر آخر وأمر غير فطري. وعليه فلا بد أن يتعلم الطفل مراعاة مشاعر الغير، والطفل يحتاج لهذا، ويحتاج أن يتعلم أن ما يفعله له تأثير عليهم، وعليه أن يعتنى بالآخرين ويساعدهم ويشاركهم ويتعاون معهم، ويشعر شعوراً طيباً إزاء ذلك كله.

▪ ويتعلم الطفل السلوك الاجتماعي المرغوب فيه "Prosocial Behavior" من خلال توجيه وإرشاد الكبار، والتدعيم الإيجابي . والسلوك المرغوب فيه عكس السلوك غير المرغوب فيه، المضاد اجتماعياً "Antisocial Behavior" ويتضمن السلوك المرغوب : المشاركة، التعاون، المساعدة، التعاطف أو المشاركة الوجدانية، إظهار الرغبة في تكوين صداقات ، التصرف بخلق ، وما شابه ذلك. وبمعنى أوسع فهذا السلوك قائم على الاهتمام والاعتناء بالآخرين.

ويتعلم الأولاد والبنات هذا السلوك أيضاً من خلال مشاركة أندادهم، ومن خلال حل مشاكلهم بأنفسهم.

▪ وتشير الدراسات إلى أهمية توعية الطفل بمشاعر الآخرين في تيسير عملية نموه الاجتماعي. والأطفال يحتاجون إلى تعلم كيف يتفاعلون مع الغير بطريقة ودودة. ويحتاجون إلى تعلم كيف يكسبون صداقات في مجموعتهم، وكيف ينضمون هم إلى مجموعات أخرى.

▪ وختاماً يمكن القول : أننا في نمو الطفل الاجتماعي نبحث عن كيفية مساعدة الطفل الصغير على أن يسلك سلوكاً اجتماعياً مرغوباً فيه وبناء . وتعلم هذا السلوك

يتضمن انتقالاً تتابعياً من شخصية متمركزة حول ذاتها في السلوك، كطفل الثالثة، إلى شخصية اجتماعية في سلوكها كطفل الثامنة.

وتعد سنوات العمر الأولى وقتاً ممتازاً للأطفال ليتعلموا كيف ينمون معتمدين اعتماداً أقل على الأفعال العدوانية لتهدة صراعاتهم، ويتعلموا كيفية التعبير عن مشاعرهم بطرق مقبولة اجتماعياً.

وتربية الطفل مسئولية كل من البيت والمدرسة، لذلك فوجود علاقة تواصل بناءة بينهما تحقق الأهداف المرجوة بفعالية.

* * *

فهم الطفل لذاته :

بين عمليات التعلم المهمة التي يمكن تنميتها خلال سنوات الطفولة الأولى هي مساعدة الطفل على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، ومع بيئته الاجتماعية وينظر لمرحلة طفل الروضة وطفل المرحلة الابتدائية على أنها المرحلة التي يكون فيها الأولاد والبنات أفكارهم الأساسية عن أنفسهم وعن الآخرين .

وعلى الرغم من أن هذه الأفكار والمشاعر قابلة للتغير بنضج الطفل، إلا أن الأفكار الأولى تبقى كنواة أو مركز لنظام الحياة ككل.

وبناء عليه فقد أصبحت السنوات الأولى وقتاً مهماً لتشكيل الأرضية (الخلفية) أو لأساس للفهم الشخصي والاجتماعي.

ومما لا شك فيه أن المشاعر الإيجابية نحو الذات تجعل الحياة بناءة أكثر. وقد لاحظ التربويون على مدى سنوات عدة أن هناك علاقة بين صورة الذات عند التلميذ وعمله المدرسي، فلو كانت لدى التلميذ صورة طيبة عن ذاته فإن عمله المدرسي سيكون أفضل ، والعكس صحيح.

والمدرس الذي يكون على وعي تربوي هو الذي يجعل ترقية نمو وعي الطفل بذاته هو الهدف المنشود لمساعدة الطفل على اكتساب معنى صحي عن ذاته.

ويتحقق ذلك عندما يعرف الطفل من هو أو ذاته الحقيقية "The Real Me" ويعرف قدراته ويتعامل مع مشاعره وأهدافه.

وعملية فهم الذات هذه تتحقق ضمناً من خلال التعامل مع الآخرين ومحاولة فهمهم.

والأطفال هم المرايا السلوكية للراشدين المحيطين بهم، ففي أثناء عملية تكوين مفهوم الذات - مثل أى مظهر من المظاهر السلوكية - يتأثر الأطفال بشدة بسلوك الكبار، وخاصة بما يعتقد الأطفال أن الكبار يعتقدون فيه أو يفكرون فيه ويسلكونه.

ومن وراء الآباء، يعد المعلم هو القوة المؤثرة الثانية فى حياة الطفل فى عالم الراشدين، وذلك فى تكوين صورة ذاته، وبالتالي فإن توقع المعلمين تجاه التلاميذ فيما يسمى "بالنبوءة التى تحقق ذاتها": "Self-Fulfilling Prophecy" يؤثر على سلوك التلاميذ الناتج عن ذلك.

* * *

فهم الطفل للآخرين :

تطلب المجتمعات الحالية من مواطنيها كى يعيشوا بنجاح، مكونين مهمين هما: المعرفة، والمهارة فى العمل مع الآخرين. وتعريض الطفل للمفاهيم والأفكار المفتاحية يمددهم بالمعرفة، لكنه لا يمددهم بالتبعية بالقدرة على تطبيق ذلك فى حياتهم للتعامل مع الآخرين.

ولمساعدة الطفل على التعلم اجتماعياً فيما وراء السلوك اللفظي أو مجرد المعرفة، يكون من المفضل تدعيم تعلم المعرفة عن طريق التدريب فى مجموعات صغيرة لاكتساب الخبرات. فمثل هذه المجموعات تقدم للطفل خبرات عملية لتعلم السلوك المرغوب فيه اجتماعياً.

ومن المهم التأكد من أن أهداف هذه المجموعات قد تم التركيز عليها، وفهمها الأطفال فهماً جيداً.

وتعد القيم والمعايير الخلقية ذات أهمية بالنسبة لنا لأنها تقف كأسس محددة لسلوكياتنا وقراراتنا.

وتعد أكثر العمليات أهمية فى تحقيق نضج النمو هى تنمية نظام قيمى للشخص. وهذه العملية تبدأ مبكرة فى الحياة وتمتد حتى الرشد. وتتمثل أهمية

التعامل مع القيم في مرحلة الحضانة والمدرسة الابتدائية في أن هذه السنوات تعد سنوات تكوينية يجرب فيها الطفل الأفكار والمشاعر المرتبطة بهذه القيم، الأمر الذي يشكل نواة لنظام الطفل القيمي طوال الحياة.

ويعتبر كل من : **Raths, Harmin and Simon** القيم كنتاج لنمو الخبرة، ولأن للأفراد خبرات مختلفة فلكل منهم أيضاً قيماً مختلفة.

وتنشأ القيم من العوامل الثلاثة التالية :

- ١- عندما يختار الأفراد القيم بحرية، وهم على وعي بالبدائل المتعددة ، آخذين في الاعتبار النتائج المترتبة على كل بديل.
- ٢- عندما يقدر الأفراد القيم التي اختاروها ويعتقدون فيها.
- ٣- عندما ينفذون هذه القيم في حياتهم بشكل منظم متكرر.

ويرى بياجيه أن عملية النمو الخلقي تغير من شكل التراكيب العقلية، وهي عملية معتمدة على النمو المعرفي ومرتبطة بالمشاعر التي تنبع من البيئة الاجتماعية .

وعليه... يمكن القول أن : الخلق مركب اجتماعي مكتسب، والتربية الخلقية تعتمد على عمليتين رئيسيتين : ١- إكساب الأفراد المعلومات اللازمة، لإصدار القرارات الخلقية السوية، ٢- تحويل هذه القرارات لفعل وذلك عن طريق إثارة الحافز المناسب.

والطفل يتعلم كيف يسلك اجتماعياً عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم. وعندما يحقق سلوك الطفل الاجتماعي شئ كان يطلبه الطفل، فإن سلوك الطفل يدعم.

والبيئة تدعم سلوك الطفل عندما تنتبه لسلوكه، سواء كان ذلك الانتباه من الأنداد أو من الراشدين، الأمر الذي يعد قوة مؤثرة عليهم، فحتى الانتباه السلبي المصحوب بالتوبيخ والتعنيف يعزز السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

وهذه التتابعات الناشئة من سلوك الطفل تؤثر على تعلم الطفل بطريقتين:

١- أنها تقدم تغذية رجعية للطفل تعرفه ما إذا كان ما فعله صحيح أم لا. وتعد التغذية الرجعية معلم حيوي ، والعامل الأكثر تأثيراً عندما تتبع المحاولة مباشرة.

٢- التتابعات تقدم دافعاً للقيام أو لعدم القيام بالسلوك.

والأطفال المختلفون يحتاجون لتدعيمات مختلفة من المعلم ، وواجب المعلم معرفة المناسب لكل طفل من تدعيم بما يزيد من تعلم الطفل للسلوك الاجتماعي المرغوب، وبالتالي فهم نفسه وفهم الآخرين.

(Introducing the Young Child to the Social World , (68), P. 1-43, P. 78-80)

(الأسس النفسية للنمو (٣١)، ص ٢٤٣)

* * *

كيفية تقبل الطفل لذاته وللمحيطين به :

تقبل الطفل لذاته :

عاطفة اعتبار الذات:

تعرف العاطفة على أنها استعداد نفسي ينشأ عن تركيز مجموعة من الانفعالات حول موضوع معين، ذلك لأن هذا الموضوع في خبرة الشخص الماضية كان مثيراً لعدة ميول مختلفة، ونتج عن تكرار هذه الاستثارة أن أصبح الفرد مستعداً للاستجابة الانفعالية (على نحو ما) له، استجابة تختلف باختلاف الموقف الذي يوجد فيه. فالعاطفة إذن هي عبارة عن اتجاه وجداني نحو موضوع بعينه، مكتسبة بالخبرة والتعلم.

وفي بداية الأسابيع الأولى من الحياة، نجد أن الطفل يكون علاقة اجتماعية بيولوجية، ذلك لأن الطفل يتعذر عليه أن يواصل حياته دون هذه العناية التي يقوم

بها شخص آخر خارجي (غالباً الأم) يمدّه بالطعام والشراب والحماية، وفي أحضان هذه العلاقة الثنائية تنشأ هذه العاطفة . ألا وهي عاطفة اعتبار الذات.

ومع النمو الجسمي والعقلي للطفل تنشأ علاقة جديدة بينه وبين المحيطين به قوامها المحبة والعطف والمشاركة الوجدانية.

وبالتدريج يلاحظ الطفل أنه لا يحوز على رضا المحيطين دون أن يظهر شيئاً من الطاعة والنظام.

• وهكذا نرى أن سلوك الطفل في هذا الدور البدائي التكويني يخضع إلى حد كبير لعاملين مهمين هما: الثواب والعقاب. هنا يبدأ الطفل في تكوين فكرة عن نفسه، تكون في أساسها مستمدة من فكرة الآخرين عنه، ومعنى ذلك أن فكرة الطفل عن ذاته في صورتها الأولى تشتق من رضى المحيطين به أو سخطهم عليه. وكلما تقدمت به السن حاول جاهداً أن يوائم بين ذاته وذوات الآخرين، لأن هذا النوع من المواءمة أو التكيف مدعاة لتجنب العقاب .

من ذلك نرى أن فكرة الطفل عن نفسه لا تنشأ منعزلة، بل هي وليدة التفاعلات المستمرة القائمة بينه وبين المحيطين به، فهي إذن عملية ديناميكية لا تقف في دور تكوينها عند حد معين. وكلما اتسعت دائرة معاملات الفرد أدّى به ذلك إلى الحد من ميوله الأنانية الداخلة في تكوين فكرته عن نفسه.

• ويستطرد مصطفى فهمي قائلاً :

• إن النمو العقلي والخلقي عند الفرد إنما هما في الحقيقة عملة واحدة من وجهين مختلفين فمن الخطأ أن نفصل أحدهما عن الآخر، وتتم هذه العملية بتكوين عاطفة اعتبار الذات.

وتعتبر هذه العاطفة المصدر الإنساني لأكثر خبراتنا الانفعالية، وأكثر جهودنا شدة ودواماً، أي أن أقوى دوافع السلوك تصدر عن هذه العاطفة.

وتتسع هذه العاطفة بحيث تتعدى الذات إلى كل ما يتصل بها ويشمل ذلك المنزل الذي يعيش فيه الإنسان وكتبه وملبسه وأبناؤه ومن يحبهم ومن لا يحبهم، فكل هذه العناصر تكون ذاتة الكبرى، فما يمسه من مدح يثير زهوّه، وما يذمه يثير ألمه. وتتسع كذلك لتشمل المدرسة والجماعة والشعب، تلك الجماعات التي يخرط في سلوكها الشخص فيتحّد معها.

• وعلى هذا فافهم الحقائق التي يقوم عليها علم النفس الاجتماعي هو أن الميول الأنانية الداخلة في عاطفة اعتبار الذات، تجبر صاحب هذه العاطفة على أن يعمل لخير الجماعة التي ينتمي إليها، لكونها جزء من نفسه الكبرى. ولذا كانت ميول هذه العاطفة تجد إرضاء لها في العمل على خير الجماعة ورفقها.

(علم النفس الأكلينيكي (٤١)، ص ١١٦ - ١١٩)

• ويذكر كل من : Cooley, Mead, Freud and Gofman أن جينات مفهوم الذات تنتج من خلال تفاعل الطفل مع الآخرين. إلا أن كل منهم يعبر عن ذلك بطريقة مختلفة، وcooley يرى أنها انعكاس لتفسيرات الغير المهمين بالنسبة لطفل، لسلوك الطفل، وMead يميز بين نوعين من الذات: الذات الفاعلية "I"، والذات التي يقع عليها فعل الآخرين وهي الذات المفعولة "Me". وفرويد يقترح ثلاث ذوات: هي: الذات الغريزية Id، وأنا : الذات التي يقع عليها عبء التوفيق بين العالم الخارجى والعالم الداخلى، والأنا الأعلى أو الضمير "Super. Ego" وأخيراً يقترح Golman ذواتاً متعددة باختلاف الأدوار التي يقوم بها الفرد في مواقف الحياة المختلفة

(Sociology of Childhood. (93), P. 192)

وقد أدرك التربويون الآن خطورة وأهمية الدور الذي تلعبه المشاعر فى عملية التعلم، وهم يدركون أن مشاعر الطفل عن ذاته سيكون لها تأثير فى الطريقة التى يتعلم بها القراءة مثلاً أو المهارات المدرسية الأخرى.

وفوق ذلك فقد أيقنوا أن الطفل فى حاجة إلى تدعيم بعض صنوف الطمأنينة الذاتية كى يحقق التوافق الفعال كفرد.

كما لمسوا الحاجة إلى تنمية النشئ الذي يستطيع تفهم أساليب حياة الآخرين من الناس ويحسن التعامل معهم.

ويحدث هذا من خلال عملية التعلم الاجتماعي وتعنى جميع المدركات التى يحصل عليها الأطفال داخل المدرسة وخارجها، والتى من شأنها أن تساعدهم على أن ينظروا إلى أنفسهم وإلى الآخرين باحترام متزايد ، كما تساعدهم على اكتساب القدرة على حل مشاكل الحياة، والأخذ بيدهم نحو تكوين مفاهيم أفضل للتعايش مع الآخرين.

• ويعتقد التربويون أن الطفل عندما يتكون لديه إيمان بنفسه وثقة بالآخرين وشجاعة فى مواجهة حدوده. سوف يغدو للمعلومات التى يكتسبها قيمة ومعنى كبيران.

• وهناك صورة ذهنية معينة لكل تلميذ عند التحاقه بالمدرسة . وتتميز هذه الصورة بأنها ذات ثلاثة أبعاد، يختص أولها بالفكرة التي يأخذها الطفل عن نفسه فى هذه المرحلة الخاصة فقد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص له كيان، ذي قدرة على التعلم ، وذو قوة جسمية، وبإيجاز فإنه شخص كفاء للنجاح، وقد تكون صورته على العكس من ذلك.

ويتعلق البعد الثانى بفكرة الطفل عن نفسه فى علاقته بغيره من الناس، فقد يرى نفسه إنساناً مرغوباً فيه أو يتحاشاه الآخرون، أو منبوذاً تماماً . وقد يري أن قيمه واتجاهاته ومنزله وأبواه وعنصره من الأسباب التى تجعل الآخرين ينظرون إليه بتوجس، أو بعين الاحترام.

الأمر الذى يؤثر على البعد الأول وهو نظرة الطفل إلى نفسه.

وتعتبر نظرة الطفل إلى ذاته كما يحب أن يكون هى البعد الثالث الذى يتكون فى ذهن الطفل.

وكلما صغر الاختلاف بين الصورة الفعلية التى ينظر بها الطفل إلى نفسه، والنظرة المثالية التى يتمناها، إزداد النضج وأصبح من المحتمل لهذه الصورة أن تتحقق، وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كإنسان، وواثق من نفسه، وبمن يقدمون له المساعدة، وتكون لديه الشجاعة على مواجهة حدوده والعيش فى نطاقها.

• وقد وجد أن المعلم (أو المعلمة) عاملاً فعالاً فى تحقيق ما سبق، وبما أن الأطفال من جميع البيئات لديهم نفس الحاجات الأساسية للحب والأمن، إذن فعلى المعلم أن يتقبل الأطفال على أنهم يستحقون الحب، وقابلون للتعلم، ويبحث فى النواحي الجميلة فى الحياة والظروف الخاصة بهم، وبذلك فإن المعلم أو المعلمة ستزرع بذور اعتبار الذات فى قلب كل طفل.

• والمدرسة تستطيع أن تقدم خبراتها النافعة والمفيدة لتلاميذها لأنها :

١- تؤكد على نواحي القوة فى كل طفل وتؤكد على أن نواحي الضعف أو القصور يمكن التغلب عليها بفضل نواحي قوته.

٢- وتدرك المعلمة مشاعر الأطفال وتكون على وعي بها.

٣- وتنمي كل طفل أولاً على الحب والتأييد، أما النقد فيجب أن يأتى بعد ذلك عندما يصبح الطفل على درجة من القوة والثقة بالنفس حتى يتقبله.

٤- وتقبل السلوك غير العادي إيماناً منها بأن النفوس المضطربة تجد ملاذها في السلوك العدواني عندما تكون الضغوط على أشدها.

٥- وأخيراً فهي تعكس للأطفال رأيها فيهم وفحواه أنهم أشخاص جديرون بالثقة والاحترام. (مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين (٤٥)، ص ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢، ص ٤٥، ٤٦، ٦٠، ٦١).

* * *

تقبل الطفل للآخرين :

يرتبط تقبل الآخرين أشد الارتباط بتقبل الذات، فالشخص الذي لديه ثقة بنفسه يعتبر أكثر اهتماماً ورغبة للاتلاق والأخذ بيد غيره.

وتؤثر حاجات الفرد في إدراكه للآخرين. وكثيراً ما يعوق الأطفال في تقبلهم للآخرين بعض الأفكار الجامدة التي تنعكس على أفعال من حولهم من الناس إزاء بعض الثقافات أو بعض الجماعات.

ويعد تقبل الأشخاص الآخرين الذين يعيشون في ثقافات مختلفة عن ثقافة الطفل أمر مطلوب وله أهميته . وكوننا نتعلم طرائق حياة هؤلاء الأشخاص أمر مثير ومجز، فمن طريق هذه المعرفة يتأتى فهمنا لهم، ويحتمل أن يزداد تقبلنا لهم أكثر فأكثر بهذا الفهم وعن طريقه.

ومن المسائل الأساسية لأطفال المرحلتين النهائية والتعليم الابتدائي، كما هو الشأن لجميع الأطفال الأصغر منهم أن يصبحوا متقبلين لأنفسهم وللآخرين (من الذين يألّفون)، ففي هذه المرحلة من النمو حيث لم تلبث وتستقر بعد عند الطفل المعايير الداخلية والقيم، فإنها عند طفل ما دون العاشرة تتذبذب بين سلوك الطفل والراشد. وبعض المدرسين لديهم فهم عميق لطبيعة السلوك في هذه السن الانتقالية بين مرحلتين، فهم يدركون أن مثل هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تعضيد الجماعة وتقديرها لهم، ويقدرّون أيضاً مدى الكفاح الذي يبذله الأطفال ليكتشفوا ذاتهم.

وإذا ما نظرنا إلى دائرة السلوك بشكل متكامل، فإن سلوك الأطفال سـصبح معبراً عن أفكارهم ومشاعرهم والصور التي في ذهنهم، ويتأثر تقبل المدرس للسلوك بذات هذه العوامل، وعندما يفهم كل من المدرس والتلميذ الدلائل التي تميز السلوك وتفصح عنه يصبح تقبل كل منهما أمراً محتملاً.

(مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين (٤٥)، ص ٦٣، ٩٥، ١١١).

* * *

(٧) الإدراك الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات :

أوالعوامل المؤثرة على عملية الإدراك الاجتماعي :

- تعتمد عملية الإدراك عامة على ثلاثة عوامل تؤثر فيها هي:
طبيعة الأعضاء الحسية للمدرك.
طبيعة الموقف أو المثيرات التي تؤثر على أعضاء الحس.
بنظام اتجاهات المدرك (Social Psychology. (85), 60, P. 70, 71)
- إدراك الإنسان للإنسان : "الإدراك الاجتماعي" :
- بحث المشتغلون بعلم النفس الاجتماعي أسباب اختلاف الناس في طريقة إدراكهم للآخرين، وقد تبين أن هناك مجموعتين من العوامل تؤديان إلى ذلك:
أ- عوامل تتعلق بالشخص موضوع الإدراك أي بالمدرك.
ب- عوامل تتعلق بالمدرك

وفيما يلي بيان ذلك :

أ- المدرك:

(١) الدور : إننا في ظروف حياتنا اليومية نجد أشخاصاً يتصرفون في ظروف ما- حسب طبيعة دورهم- بما يزيد أو يقلل من مكانتنا أو قوتنا الأمر الذي يؤثر على إدراكنا لهم، وقد أكدت دراسة هورتز Horowitz, 1958 ذلك.

(٢) الرابطة السببية: عندما يسلك فرد في موقف ما على نحو يختلف عما نتوقعه منه من سلوك مناسب لهذا الموقف فهذا يؤثر على إدراكنا له، وهذا ما أبدته تجربة Jones & Dochams, 1958 .

ب- عوامل ذاتية تتعلق بالمدرك وهي ثلاث مجموعات:

أولها : العوامل المزاجية :

حاولت بعض الدراسات تفسير كيفية تأثير مشاعر الأفراد وظروفهم على إدراكهم للآخرين منها دراسة : Ferbach & Singer, 1957 وتبين منها :

أن المفحوصين الذي يشعرون بالخوف من توقعهم حدوث صدمة كهربائية يدركون الآخرين على أنهم يهددون أمنهم، وكان هذا يختلف عن إدراك المفحوصين الذين لا يتوقعون حدوث ذلك لهم.

وثانيها : أثر خصائص الشخص المدرك على إدراكه:

أ- السن والجنس :

بينت دراسة أجراها كل من Kohn & Fieder, 1961 أن الأشخاص الصغار يختلفون في إدراك الآخرين عن الأشخاص الأكبر سناً. وكذلك وجد أن الإناث يختلفن عن الذكور في إدراكهن للآخرين.

ب- أثر إحساس الفرد بمكانته السوسيوميترية على إدراكه للآخرين:

يقصد بالمكانة السوسيوميترية مركز الفرد في بناء الجماعة بالنسبة لبقية الأعضاء فهي التي تحدد مدى تقبل بقية أفراد المجموعة للفرد.

ومن أهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع دراسة "سعد عبد الرحمن سنة ٦٧، ١٩٧١".

ومن نتائج هذه الدراسة :

- أن المفحوصين المرفوضين أكثر ميلاً لإدراك الزميل الأكثر تفضيلاً، أكثر شبهاً بمفهومهم عن ذاتهم، وأما المفحوصين الذي يختارون كزملاء فلا تظهر لديهم هذه الصفة (وذلك عند تحليل درجات التشابه الوصفي أ/ب).

- وقد جاء في درجات التراسل أ / ب :

أن الأفراد الذين يمثلون بؤرة الاختيار السوسيومترى يصفون أقرب معاونيهم بطريقة تقترب من تلك التي يحب هؤلاء معاونون وصف أنفسهم بها.

- كما تبين من درجات الفرق المقارن أن :

الأفراد الذين يمثلون بؤرة الرفض وكذلك الذين لم يوجه إليهم أي اختبارهم أقدر على التمييز بين صفات وخصائص أقرب معاونين.

ج- أثر الصفات الشخصية للمدرك على إدراكه :

ركزت بعض الدراسات على سمات شخصية المدرك منها: دراسة Scodel & Mussan, 1953 وقد تبين منها أن المسيطرين ذوي الدرجات العالية في السيطرة يدركون الآخرين على أنهم مسيطرين بدرجة عالية مثلهم، والعكس صحيح بالنسبة لذوي الدرجة المنخفضة . وقد أبدت ذلك دراسة Lipetz, 1960.

د- النمط الإدراكي الخاص بكل فرد :

تبين أن كل فرد يتميز بنمط معين يستخدمه في الإدراك، وقد أوضحت ذلك دراسات عدة منها دراسة : Gollin & Rosenberg, Bieri, 1955 إذ أن كل فرد يهتم في إدراكه للآخرين بسمات معينة يضعها في المقدمة أو يكررها.

هـ- أثر اتجاهات التعصب :

لقد تبين أن الأفراد الأقل ميلاً للتعصب يكونون أكثر دقة في إدراكهم للآخرين عن ذوي الميل الشديد للتعصب، وهذا ما أبدته التجارب مثل تجربة Meginnies & Altman, 1960.

وثالثها : أثر العوامل المتعلقة بالتنظيم المعرفي للفرد :

أ- الخبرة السابقة :

فقد وجد أن خبرة الفرد السابق ببعض المجموعات أو الجماعات العرقية أو الحضارية ، تؤثر على إدراكه لشخص ما .

ب- العلاقات الاجتماعية ومفهوم الفرد عن ذاته. (وقد سبق التعرض لهذا) علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي (٣٥)، (ص ٣٧-٤٥).

عملية الإدراك الاجتماعي وإنتاجية الجماعة :

تعرف إنتاجية الجماعة "Group Productivity" على أنها قدرة الجماعة على تحقيق الهدف من قيامها وتكوينها سواء كانت هذه الأهداف مادية أو اجتماعية.

وقد وجد أن تكوين أي جماعة واستمراريتها وتحقيقها لأهدافها معتمد على عملية الإدراك الاجتماعي، وأي تغير في عملية إدراك الفرد للآخرين إدراكاً اجتماعياً (إدراك للدور وللوظيفة) يحدث تغيراً فيما يتوقعه هذا الفرد من الآخرين، وبالتالي يحدث تغيراً في القيم القائمة على هذا التوقع.

وتقاس إنتاجية الجماعة بمدى التغير في توقعات أعضائها وفي القيم الناتجة بناء على ذلك.

وقد أبدت هذه عدة دراسات امتدت من سنة ١٩٥١ إلى ١٩٦٤.

(السلوك الإنساني (١٧)، ص ٣٩٩-٤٠١)

دقة الإدراك الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات :

١ - متغير الجنس : Sex

قام Taft, 1955 بدراسة تبين منها وجود اختلاف بين إدراك كل من الرجال والنساء وخاصة في جانب التعرف على المشاعر.

إلا أن Maccoby and Jacklin قاما بالعديد من الدراسات سنة ١٩٧٥ على الإدراك الاجتماعي عامة وجدا منها عدم وجود فروق بين الجنسين في جوانب الإدراك الاجتماعي عامة.

٢ - متغير العمر : Age

أشارت الدراسات المبكرة التي قام بها Taft, 1955 أن الأطفال يتحسنون أكثر في تحديد تعبيرات الوجه ونبرات الصوت الخاصة بالمشاعر، كلما يكبرون، وقد أيدت هذا العديد من الدراسات الحديثة.

وقد أظهرت دراسة Borke, 1971 أن أطفال الثالثة يستطيعون التعبير عن كيفية رد فعل طفل آخر وسلوكه عندما تضيع لعبته المفضلة أو يأكل أكلته المفضلة الأمر الذي أشار إلى وجود تعارض مع فروض بياجيه التي اعتنقها حول أن أطفال هذا السن يكونون متمركزين حول ذواتهم غير قادرين على رؤية وجهة نظر الطفل الآخر.

وقد أظهر كل من Dymond, Hughes and Raabe, 1952 أن الأطفال يتحسنون بشكل ملحوظ فيما بين الأعوام من السابعة وحتى الحادية عشر في قدرتهم على التحديد بشكل صحيح من زملاء فصلهم يفضلون، إلا أن القليل من الأبحاث درست هذا الموضوع.

٣ - متغير الذكاء : Intelligence

أظهرت دراسة Taft, 1956 أن هناك ارتباط بسيط بين الذكاء والقدرة على تحديد صفات الآخرين.

كما أظهرت دراسة Sechrest & Jackson سنة ١٩٦١ أنه لا توجد علاقة على الإطلاق بين الذكاء والقدرة الصحيحة على التنبؤ بسلوك الغير.

إلا أن دراسة Walfe سنة ١٩٧٤ على المراهقين باستخدام مقياس كاتل "الاستفتاء" "Cattell's 16 PF Questionnaire" أظهرت وجود ارتباط قوى بين المتغيرين .

والحقيقة يمكن القول أن هناك رابطة من نوع ما بين الذكاء والقدرة على إدراك الغير بدقة ، لكننا بحاجة إلى المزيد من الأبحاث لتقديم سبب واضح عن هذا (Perceiving Others. (92), P. 127, 128)

مما سبق يتبين عدم وجود اتفاق بين الدراسات حول العلاقة بين الإدراك وبعض المتغيرات، الأمر الذى يحث على الدراسة الحالية.

* * *

• متغيرات الدراسة الحالية :

تهتم الدراسة الحالية بمعرفة مدى إمكانية وجود علاقة بين الإدراك الاجتماعي -كعملية سباعية الأبعاد- وعمليتين عقليتين معرفتين هما: التفكير، وتحديداً التباعدى منه، والتذكر (كما جاء ذكره بالفصل الأول).

مع الأخذ فى الاعتبار المتغيرات المصاحبة لهذه العلاقة من ذكاء وعمر وجنس وقد تم تحديد سمتين من سمات الشخصية فى الإدراك الاجتماعى، أما الأولى وهى القدرة الاجتماعية فهى صفة إيجابية تدل على تكيف الفرد فى تفاعله مع الآخرين وعلى قدرته على الاندماج معهم. أما الثانية وهى "السيطرة والتسلط فهى على العكس من ذلك، فبينما نجد أن السيطرة تشير إلى القدرة على إدارة الأشياء، نجد أن اقترانها بالتسلط يشير إلى أنها حيودية بمعنى أنها لو زادت عن حدها أصبحت صفة سلبية تشير إلى التحكم فى الأفراد (أي إلى التسلط) (العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية - رسالة ماجستير (١٩) ، ص ٨٩). لذلك فقد هدفت الباحثة إلى تحديد مدى فهم الطفل للآخر سواء كان ب أو جـ فى صفتين اجتماعيتين إحداهما مرغوبة والآخرى مرفوضة، لتبين مدى إمكانية وجود علاقة بين قبول الطفل للآخر ونسبه صفة معينة إليه ، وذلك فى إطار علاقة البحث الأساسية مع مراعاة أثر المتغيرات المصاحبة.

* * *

الجزء الثاني

التفكير

تقديم عام للجزءين الثاني والثالث :

اهتم الجزء الأول من هذه الدراسة بتحديد طبيعة عملية الإدراك عامة وقوانينها مع التركيز على عملية الإدراك الاجتماعي خاصة ومناقشة الموضوعات المرتبطة به. أما الجزء الحالي فيهتم بتناول أولى العمليات العقلية المعرفية لهذه الدراسة ألا وهو التفكير، على أن يتلو ذلك الجزء الخاص بالذكر.

وتحاول هذه الأجزاء تناول موضوعات مثل، أو الإجابة على تساؤلات مثل:

- كيف يتناول العقل المعلومات أو البيانات التي يحصل عليها ؟
- كيف يقوم بتخزينها واستدعائها إذا لزم الأمر؟
- كيف يقوم بمعالجتها بعد تشفيرها؟
- ما هي العوامل المؤثرة على ما سبق ؟
- كيف يقوم الطفل بحل المشكلات العقلية التي يواجهها ؟
- كيف يخزن عقل الطفل المعلومات ويستدعيها ؟
- كيف ينمو عقل الطفل، ويعالج ما يحصل عليه من بيانات ومعلومات ؟

وسيتم معالجة ما سبق في جزءين أولهما خاص بالتفكير ، وذلك كما يلي :

* * *

تقديم موضح لتسلسل عرض موضوعات الجزء الثاني :

يعنى هذا الجزء بالعملية العقلية الخاصة بالتفكير، وفى محاولة للباحثة لسير أغوار الحقائق المعروفة حول التفكير جاء هذا الجزء مرتباً كما يلى :

١- التفكير وعلاقته بالمدخ :

بمعنى الأساس العضوي للتفكير ، فالتفكير عملية عقلية تحدث نتيجة خصائص معينة مادية بالمدخ، الأمر الذى حاولت الباحثة التعرض له.

٢- الأسس النظرية المفسرة لعمل العقل :

فبعد عرض المكون العضوي جاء عرض المكون النفسي (العقلي) ليوضح الدعائم النظرية المفسرة لعمل العقل بشكل عام من خلال نظريات ومدارس علم النفس المتنوعة.

٣- نظريات التفكير :

تأتى هذه النقطة لتوضح الأسس النظرية المفسرة "لطبيعة التفكير"، وذلك فى منظور أكثر تخصصاً من سابقه، باعتبار أن التفكير كعملية جزء من النشاط العقلي ككل. وقد جاء ذلك فى ثماني نقاط توضح كل ما هو متعلق بعملية التفكير من حيث : النظريات المفسرة له، خصائصه، العمليات العقلية التى يتضمنها ، الأدوات التى يستخدمها، مستوياته ، وموقفاته ، كل ذلك فى محاولة لتحديد وتوضيح طبيعته أكثر .

٤- أنواعه :

وتأتى هذه النقطة فى شكل أكثر تخصصاً من سابقتها ، وقد جاء ذكرها لأن الدراسة الحالية تتناول نوعاً من أنواع التفكير ألا وهو التفكير التباعدي وقد أفردت الباحثة جانباً خاصاً به تناولته فيه.

٥-٦ العلاقة ببعض المتغيرات ، والنمو :

ثم تأتى النقطتين الأخيرتين لبيان علاقة التفكير ببعض المتغيرات ، ومن ثم دور الدراسة الحالية فى دراسة متغيرات أخرى. وكذلك نمو عملية التفكير من خلال الخصائص المميزة لنمو هذا التفكير عند الأطفال وعلاقة ذلك بالوراثة والبيئة، ثم بعض مظاهر النمو العقلي عامة عند الأطفال، ثم منظور أكثر تخصصاً لنمو التفكير عند الأطفال وذلك من خلال النظريات الموضحة لكيفية تفكير الطفل، ونمو التعلم الذى يبدل على نمو التفكير، ونمو سلوك حل المشكلات عنده.

١ - المخ والتفكير :

هل هناك أساس عضوي بالمخ للتفكير ؟ هل هناك جزء معين بالمخ يؤثر على عمليات التفكير ؟

هل تؤثر العمليات العقلية فى تراكيب المخ ؟

للمخ خصائص فيزيائية تتصف طبيعتها بالتغير المستمر، ولا يخلد للراحة أبداً وبشكل كامل، ولكنه دائماً يعج بالنشاط الكهرو كيميائي **Electrochemical Activity** ومع ذلك فبنائه العام وشبكة الخلايا العصبية العاملة ومناطقه الرئيسية فى الحياء وهلم جرا، كلها أنساق ثابتة بشكل عام وقليلاً ما تتغير.

أما ما يحدث داخل الدماغ من عمليات فيتغير بيسر وبشكل أشد سرعة، فنحن نستطيع تغيير أفكارنا بسرعة وبدون تغير بنائى واضح فى الدماغ، ورغم ذلك فإن نمط التحولات والانتقالات **Transmissions** الكهروكيميائية ربما يكون أكثر قابلية للتغير وبشكل حاد. وتسبب التغيرات الفيزيائية فى النشاط العصبى تغيرات فى نشاط العقل.

ومع أن العقول تميل إلى أن تكون أكثر نشاطاً ودينامية ، فإنها أيضاً ذات اتساق وتناغم واستقامة وثبات على مبادئ محددة، فأسلوبنا العام فى التفكير، واتجاهاتنا نحو أدياننا وعقائدنا، وطموحاتنا، ونظرتنا للأسرة، وهلم جرا، كلها وظائف مستقرة وثابتة بشكل معقول.

وقد وجدت أقدم إشارة مكتوبة عن الدماغ فى الكتابات الهيروغليفية المصرية القديمة . وكان قدماء المصريين يعرفون أن الأعصاب التى تصيب أحد جانبي الدماغ تسبب أمراضاً للجانب المقابل له فى الجسم.

ويتكون الجهاز العصبى من الحبل الشوكي **Spinal Cord** والدماغ **Brain**، وتعد الخلية العصبية **Neuron** الوحدة الأساسية للجهاز العصبى وتنقل المعلومات العصبية إلى كل أجزاء الجهاز العصبى.

والدماغ الإنساني عبارة عن مجموعة كثيفة جداً من الخلايا العصبية التي يقدرها البعض بعدد يفوق المائة بليون خلية تقريباً، ويكون في مقدور كل منها استقبال الدفعات العصبية ونقلها إلى آلاف الخلايا العصبية الأخرى في كثير من الأحيان. ودائماً يكون الدماغ حياً ومفعماً بالنشاط الكهروكيميائي، وغالباً ما تنشط وتستثار الخلية العصبية ألف مرة في الثانية الواحدة.

ومن المنظور الارتقائي تبين أنه في سن الميلاد لم تكتمل بعد وصلات الاشتباك العصبي، ولم تتغلف كل الخلايا العصبية بالغلاف النخاعي، ومع ذلك فإن معظم الخلايا العصبية تكون صالحة للعمل والنشاط.

وفي مرحلة المراهقة تكون المشتبكات العصبية قد نمت تماماً ونضجت ويكون الغشاء النخاعي قد غلف الخلايا العصبية كلها.

وفي مرحلة الرشد تتوقف عملية تكاثر المشتبكات العصبية كلية.

وتحدث عمليات التفكير الإنساني والإحساس وعمليات اللغة وبقية الوظائف المعرفية الأخرى داخل اللحاء الدماغي (القشرة المخية).

(علم النفس المعرفي (١٦)، سنة ٩٦، ص ٥٣، ٥٤، ٦٢، ٦٥، ٧٠).

كما قد تبين أن القشرة المخية أو اللحاء هو مكان العمليات العقلية العليا كالتفكير والاستدلال والتذكر.

وقد وجد أن النصف الأيسر من المخ متخصص في الأنشطة اللفظية، والتفكير والتحليل المنطقي، بينما تخصص النصف الأيمن في الفهم والاتصال الوجداني، وفي تركيب المعلومات. وقد يكون الجزء الأيمن أكثر دقة في استدعاء بعض أنواع المعلومات المخزنة.

ويرى العلماء أن العمليات المعرفية يمكن أن تحدث في كلا نصفي المخ بشكل مستقل بما يسمح لنا بالقيام بعملين في وقت واحد، وذلك طالما أن العاملين لا يعتمدان على نفس المصدر المعرفي (Psychology. 98. (100), P. 80, 81).

- وقد وجد أن النشاط العقلي بصفة عامة يرتبط بالتغيرات الكيميائية التي تطرأ على الجسم، وهذه التغيرات قد تنشأ عن الظروف الطبيعية للجسم مثل مكونات المخ الكيميائية أو الهرمونات، وقد تكون خارجية أى تأتى للجهاز العصبي من خارج الجسم عن طريق الطعام أو العقاقير.
- وقد وجد أن الأوكسجين والثيروكسين من العناصر الكيميائية التي يحتاج إليها المخ فى نشاطه وخاصة اللحاء إذ يحتاج أكثر إلى الأكسجين . ويؤدي الحرمان من هذا العنصر إلى نقائص دائمة حتى ولو كانت فترة الحرمان قصيرة (من ٨ ق - ١٠ ق).
- كما يؤدي الاستمرار فى النقصان إلى نقصان فى الذاكرة والحكم والانتباه بل ونقصان الدرجات فى اختبارات الذكاء. كما جاء فى دراسة كوراه التتبعية مع زملائه على مجموعة من الأطفال تعرضت لنقص أكسجين الأنسجة منذ الميلاد، حيث جاءت درجاتهم منخفضة فى اختبار المفردات لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال WISC، كما أكدت الملاحظة المباشرة أنهم أقل كفاءة فى ذكائهم الاجتماعي.
- ومن أكثر العقاقير تأثيراً فى النشاط العقلي الكحول والكافين، إذ أن وضع المفحوصين تحت تأثير الكحول يؤدي إلى نقصان دال فى اختبارات القدرة العددية ومنظومات الأشكال البصرية.
- وفى دراسة قام بها ناش استخدم عدة اختبارات تتطلب الإنتاج التباعدي والتداعي، وأعطى لمفحوصيه جرعات صغيرة من الكحول فوجد أن أثرها ضئيل على عمليات التداعي، وحينما ازادت جرعات الكحول أدت إلى تعطيل الأداء الذى يتطلب التمييز السريع وإعطاء المعاني للأشياء البصرية والذاكرة المباشرة. (القدرات العقلية (١٢)، ص ٤٨٢-٤٨٣).

* * *

٢- نظريات النشاط العقلي :

هذه لمحة سريعة حول المدارس والنظريات النفسية التي تناولت كيفية عمل العقل متضمناً في ذلك عمليات التفكير.

وهي بهذا تعتبر تقديم واسع للجزء التالي الخاص بنظريات التفكير، وسيتم بيانها على النحو التالي :

سعى الفلاسفة وعلماء النفس التجريبيون الأوائل إلى تحليل العمليات العقلية إلى عناصرها يقيناً منهم أن هذه العمليات يمكن اختزالها في صورة عمليات بسيطة. وكان من الشائع - قبل ظهور علم النفس العلمي- فكرة الكيمياء العقلية عند التجريبيين Empiricists والارتباطيين Associationists.

(١) الفلسفة الارتباطية :

وتمتد جذورها إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو، ومن بعده الانجليزى توماس هوبز، وتلاهما جون لوك، وتبعهم آخرون إلى جون مل الذى يرى أن العمليات العقلية العليا ليست مجرد مجموع الأجزاء المكونة لها، بل هي تركيب جديد يختلف كما وكيفاً عن أجزائه المكونة لها، وقد سبق بهذا أحد المبادئ الهامة في سيكولوجية الجشطات (مبدأ الكل أكبر من مجموع أجزاله).

ومن أهم نقاط ضعف هذه المدرسة أن أسسها النظرية كانت شديدة العمومية إلى حد السطحية والاصطناع ، إذ أنها اختزلت الذاكرة والإدراك والتفكير إلى مجرد الارتباطات الحسية البسيطة، بما يؤدي إلى تبسيط العقل البشري تبسيطاً مخلأً.

(٢) نظرية الملكات :

وتري أن العقل يتكون من عدد من القوى أو الملكات المستقلة تؤدي إلى حدوث أساليب النشاط العقلي المختلفة. وافترضوا وجود ٣٧ ملكة بعضها من نوع النزوع أو من نوع الإرادة أو من نوع التفكير.

إلا أن سيكولوجية الملكات لم تقدم أي دليل على أن قائمتهم المقترحة تمثل الملكات الأساسية في العقل البشرى أو أنها مستقلة بعضها عن بعض وثابتة ومستقرة من وقت لآخر.

(٣) المدرسة البنائية :

وقد سميت بالبنائية "Structuralism" لأن أصحابها زعموا أن الخبرات المركبة ما هي إلا أبنية مكونة من حالات بسيطة، وهى الإحساس والصور والمشاعر إلا أنهم لم يلبثوا أن وجدوا أنشطة أخرى مثل : الاتجاهات الشعورية ، الأفكار بدون صور، والعمليات الأولية فى إدراك العلاقات.

(٤) المدرسة الوظيفية :

وهذه المدرسة لها طابع نظرى فلسفى ، فيرى أصحابها مثل كار أن للأفكار قيمة نفعية وتكيفية عند الفرد ، وذلك فى ثلاث نواحي :

أ- قد يكون موضوع التفكير هو غاية السلوك التكيفي وهدفه .

ب- قد تقوم الأفكار بدور وسائل لتحقيق غايات معينة .

ج- قد تقوم الأفكار بوظيفة تعويضية حين تحل محل السلوك الواقعي.

(٥) مدرسة الجشتالت :

إن البحوث التى أجراها علماء النفس من أنصار هذه المدرسة لم تميز بين التفكير وغيره من أنواع النشاط، فقوانين تنظيم الإدراك تنطبق على جميع الظواهر السيكولوجية. وقد قام كوهلر بتطبيق هذه المبادئ فى تفسير ما يسميه "عقلية القردة". حيث أكد دور إدراك العلاقات والاستبصار فى حل المشكلات.

ثم قام فرتهايمر بدراسته الشهيرة فى التفكير الإنتاجي "Productive Thinking" وفيها يصف التفكير الإنسانى على ضوء مبادئ التنظيم وإعادة التنظيم وإدراك العلاقات ، فالتفكير الجيد يتطلب الإدراك الواضح لتركيب المشكلة ثم إعادة تركيبها إذا لزم الأمر.

وقد تناولت قواطين الجشتالت المجال المعرفي والإدراكي والاجتماعي، وقد سبق تناول أهم قواطينها الاجتماعية فى جانب الإدراك الاجتماعي سابق الذكر.

(٦) المدرسة السلوكية :

من أمثال علمائها الكلاسيكيين واطسون الذى أعاد صياغة ظاهرة التفكير لتتواءم مع تصوره للسلوك ، لكنه لم يبين لنا كيف ندرس هذه الظاهرة.

ومن أمثال علمائها الجدد نسبياً طولمان والذى اقترح ثلاثة أنواع من المتغيرات المستقلة والتابعة والمتوسطة.

ويرى أنه يوجد نوعان على الأقل من المتغيرات المتوسطة لها أهميتها فى تفسير السلوك : متغيرات الحاجة ، ومتغيرات المعرفة ، وتشمل متغيرات الحاجة : الجنس، الجوع، الأمن، الراحة، ويمكن أن تكون هذه المتغيرات بمثابة الدوافع، وتجب عن السؤال لماذا يسلك ؟

وتشمل متغيرات المعرفة: الإدراك والتعرف والمهارات الحركية ، ويمكن أن تسمى بالقدرات ، وتجب على السؤال كيف يسلك الكائن العضوي ؟

(٧) نظرية هب :

وفىها يقترح عالم النفس الكندي دونالد هب أن العمليات المركزية ومنها التفكير هى المشكلة الأساسية التى يجب على علم النفس تناولها باهتمام.

ويرى أن هناك نوعين من التوصيل العصبى أحدهما يسميه التوصيل المتوازي، والآخر يسميه التوصيل التباعدى - "Parallel Conduction" "Divergent Conduction" ويرى أن التوصيل التباعدى يسمح بالاستجابة الانتقائية الراقية للأحداث المحيطة بالكائن، وهذا هو صميم عملية التفكير فى رأي هب.

(٨) نظرية بياجيه :

يبدأ بياجيه نظريته في النشاط العقلي بمفهوم التكيف "Adaptation" والذي يتضمن عمليتين متكاملتين هما التمثيل Assimilation وهو عملية تلقى الأشياء من البيئة واستخدامها في نشاط معين موجود في ذخيرة الكائن العضوي، أما المواءمة Accommodation فتعني إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الكائن العضوي أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة.

وتسعى عملية نمو الطفل وارتقائه إلى تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة حيث يصبح الطفل أقدر على تناول المثيرات البعيدة عنه في الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات. (التفكير دراسات نفسية ، سنة ٧٢ (٢١)، ص ٣ - ٢٦).

(٩) نموذج التكوين العقلي لجلفورد :

وفيه يصنف جلفورد القدرات الإنسانية حسب المعايير التالية :

أ- العمليات السيكلولوجية : وهي لب القدرة أو التكوين الذي يميز القدرة عن غيرها من القدرات وهذه هي : التعرف - التذكر - التقييم - الإنتاج الذهني (التفكير) المتنوع - الإنتاج الذهني (التفكير) المتقارب.

ب- محتوى القدرة : أو نوع المادة التي تحدد هذه القدرة مثل الرموز (حروف وأرقام)، أو الأشكال أو المعاني أو الأنشطة السلوكية.

ج- تنظيم المادة : أو المحتوى الذي يحدد شكل العلاقات السائدة بين مكونات هذا المحتوى حيث يكون هذا التنظيم على هيئة : وحدات - تصنيفات - علاقات - نظم منطقية - تحويلات - ضمنيّات.

• وبهذا يقول جلفورد أن العمليات السيكلولوجية الأساسية عددها (٥)، واحتمالات أنواع المادة أو المحتوى (٤)، واحتمالات التنظيم (Products) عددها (٦)، ومادامت هذه العناصر مستقلة عن بعضها فستنتج عدداً كبيراً من القدرات = $١٢٠ = ٦ \times ٤ \times ٥$.

• وفى سنة ١٩٨٢ قسم جلفورد ومعاونوه محتوى الشكل إلى بصرى وسمعى، وبذلك أصبح عدد المحتويات (٥) بدلاً من (٤)، وأصبح عدد العمليات $5 \times 5 = 25$ = ١٥٠ (القياس النفس (١٨)، ص ٢٤٦).

• وفى سنة ١٩٨٩ قسم الذاكرة فى العمليات السيكلوجية إلى نوعين : ذاكرة التسجيل Memory Recording وهى ذاكرة تسجيل قصيرة المدى، وذاكرة الاحتفاظ Memory Retention ، وهى طويلة المدى، وبذلك تصبح العمليات السيكلوجية (٦) بدل (٥) ويصبح عدد العمليات ككل $6 \times 5 \times 6 = 180$.

وقد قدم جلفورد نموذجاً فى التكوين العقلي بناء على الافتراضات التالية :

- أن النشاط العقلي يتكون من عدد من القدرات العقلية المتميزة، وكانت ١٢٠ قدرة كما قدمها عام ١٩٥٩.
- أن النشاط العقلي متعدد الأبعاد : البعد الأول يتعلق بمحتوى النشاط العقلي، والبعد الثانى يتعلق بكيفية عمل النشاط العقلي، والبعد الثالث يتعلق بنواتج النشاط العقلي.
- أن الذكاء طاقة كيفية تعكس مدى كفاية الوظائف العقلية لدى الفرد.
- يمكن النظر إلى الذكاء بوصفه معالجة وتجهيز للمعلومات وأن المعلومات هى أي شئ يمكن أن يميزه الإنسان ويقع فى مجاله الإدراكى.

(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ١٤٢ ، ١٥٠).

* * *

٣- طبيعة التفكير ونظرياته :

يتناول الجزء الحالي ماهية التفكير والنماذج النظرية التي فسرتة وذلك من خلال النقاط الثماني التالية :

١- عرض لمختلف تعريفات التفكير.

٢- خصائص التفكير.

٣- العمليات العقلية التي يتضمنها التفكير، وعناصره الأساسية.

٤- أدوات التفكير.

٥- مستويات التفكير .

٦- معوقات التفكير السليم.

٧- عمليات التفكير كوظائف أساسية للمخ .

٨- نماذج التفكير ونظرياته.

وذلك على النحو التالي :

(١-٣) عرض لمختلف تعريفات التفكير :

تقديم :

لماذا نجد بعض الأفراد مفكرين عظام بينما نجد البعض الآخر دون المتوسط ؟ وما الذى يحدث للعقل أثناء عملية التفكير؟ إن هذه الأسئلة ومثلها الكثير يتعلق بالمعرفة Cognition ذلك المصطلح العام الذى يصف التفكير والعديد من مظاهر العمليات العقلية العليا. وبذلك فالمعرفة تتضمن الأنشطة العقلية المرتبطة بالتفكير والمعرفة Knowledge والتذكر.

أما عن التفكير فنحن نمارسه مرات عديدة فى اليوم الواحد، فلكى نصل لقرار صحيح فإننا قد نحتاج إلى تفكير طويل عميق فى البدائل المتعددة ، ثم نحاول أن نتعقل الاستنتاج الذى وصلنا إليه ونفكر فى مميزاته ثم أخيراً نصل إلى قرار

(Psychology, 98. (100), P. 255)

إذن فما هو التفكير ... ؟

١- يُعرف التفكير بشكل عام على أنه أى معالجة عقلية أو معرفية للأفكار، وللخيالات أو الصورة وللرموز ، ولل كلمات ، وللذكريات ، وللمفاهيم ، وللمعتقدات أو النوايا.

ويستخدم مفهوم التفكير بشكل خاص للإشارة إلى كل الأنشطة العقلية المرتبطة بتكوين المفهوم ، وحل المشكلات، والإبداعية ، والتعلم المعقد ، والتذكر، والمعالجة الرمزية، والتخيل... الخ .

٢- وبالتالي فالتفكير هو : انعكاس لأي معالجة رمزية. وهو عملية ضمنية لا يمكن ملاحظاتها بشكل مباشر.

(Dictionary of Psychology. (47), P. 796, 797)

٣- ويرى البعض مثل مؤلفوا الخمسينيات أن التفكير يتضمن خاصيتين مهمتين هما: تكامل وتنظيم الخبرات من ناحية واكتشاف الاستجابات الصحيحة من ناحية أخرى.

٤- ويذكر همفري أن التفكير يشير إلى ما يحدث فى خبرة الكائن العضوي سواء كان إنساناً أو حيواناً حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى لحلها.

وعند همفري يرتبط مفهوم التفكير بعملية حل المشكلة Problem Solving ارتباطاً وثيقاً .

٥- ويزداد المفهوم وضوحاً فى تعريف بارثلت بأن :

التفكير هو عملية توسيع الدليل على النحو الذى يلائمه بحيث يتم ملأ الفجوات فيه، ويتم هذا بالانتقال فى خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها فى حينها أو فيما بعد.

وتعريف بارثلت بهذا يقرر بصراحة ووضوح أن الشرط الأول لحدوث عملية التفكير أن تكون المعلومات المعطاه ليست كاملة. وبالطبع فالمشكلة تنشأ حين لا يمكن للكائن العضوي أن يصل إلى هدفه بالطرق المباشرة المتاحة.

وعملية ملأ الفجوات أو التعامل مع المعلومات يتم الوصول إليها بتوسيع أو تكميل الأدلة على حد تعبير بارثلت (التفكير دراسات نفسية ، ٧٨ (٢٢)، ص ١٩٦-٢٠١).

٦- ويعرف البعض التفكير على أنه ما يحدث في الخبرة عندما يواجه الكائن العضوي -سواء كان إنساناً أم حيواناً - أو يتعرف على ، أو يحل مشكلة ما. ويرى هؤلاء أن التفكير يجب ألا نتعامل معه في دراستنا له على أنه عملية شعورية، بل يجب التعامل أيضاً مع العمليات اللاشعورية والدوافع، ويعد فرويد أول من أشار إلى ذلك. يتضمن القدرة على التعميم ، والقدرة على التعلم من الخبرة، ومن الجدير بالذكر أن القدرة على التعميم ترتبط ارتباطاً عالياً بالذكاء. (Thinking. (65), P. 307-311).

٧ - كما يرى هؤلاء أن التفكير يتضمن في علم النفس معنيان: "أولهما : عام واسع": ويرى أن: التفكير هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز، أي يستعير عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلاً من معالجتها معالجة فعلية واقعية . ويقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يعبر عنه أو يحل محله في غيابه كالصور الذهنية والمعاني والتعبيرات والأرقام والذكريات.

وبهذا المعنى العام نجد أن التفكير يشمل جميع العمليات العقلية من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً، فأحلام النوم، أو تذكر الشخص تاريخ ميلاده، أو تخيله مستقبل أولاده، أو إعادة تنظيم غرفة بمنزله، أو محاولته تخطيط مشروع، أو ابتكاره جهاز، أو اتخاذه قرار، كل تلك تدخل في نطاق التفكير بمعناه العام.

"وثانيهما: خاص ضيق": وهو التفكير بمعناه الخاص: الذي يقتصر على حل المشكلات حلاً ذهنياً أي عن طريق الرموز، وهو حل بالذهن لا بالفعل، وهذا هو ما يعرف بالاستدلال أو التفكير الاستدلالي.

غير أن المعالجة الفعلية للأشياء لا تعنى أننا لا نفكر ، إذ كثيراً ما يندمج التفكير والملاحظة والعمل في نشاط واحد متكامل ، كلعبة الشطرنج أو تشخيص مرض ، هنا يكون التفكير مندمجاً في النشاط الحركي. (أصول علم النفس (٤)، ص ٣٣٠).

٨ - يرى بعض العلماء أمثال Myer (١٩٩٢) أن مفهوم التفكير يتضمن أربع أفكار رئيسية هي :

أ- التفكير عملية *Process* : تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي.

- وتحت هذه الفكرة يقدم منصور وآخرون (١٩٧٨) تعريفاً شاملاً فيذكرون أن التفكير هو :

- العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنية للصيغ *Forms* والمضامين *Contents* وباستخدام الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والإشارات والتعبيرات، وذلك عند حل مشكلة معينة بحيث تشمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين موضوعين أو عنصرين فأكثر من عناصر الموقف المراد حله.

- ويحدد ديوي *Dewey* خطوات التفكير العلمي في حل المشكلة على أنها خطوات تبدأ بالإحساس والشعور بالمشكلة ، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، ثم فرض الفروض، وتجربتها ومناقشتها ، والوصول إلى النتائج.

ب- التفكير كجانب عقلي ومعرفي *Cognitive* فإنه يحدث داخل العقل الإنساني أو النظام المعرفي *Cognitive System* ويستدل عليه بالتالي من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

• وتحت هذه الفكرة يشير عبد الوهاب كامل (١٩٨٣) إلى أن التفكير هو:

عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالذكر والتحديد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتخيل، ومن ثم يترفع التفكير على قمة العمليات النفسية والعقلية والمعرفية، وكلما اتجهنا من المحسوس للمجرد كلما ازداد تعقيداً . والتفكير بهذا يمكننا من معرفة الخصائص العامة والنوعية للظواهر والأشياء، أي معرفة

العلاقات والمتعلقات بين الخصائص الجوهرية لها، وأخيراً فهو الذى يمكن الإنسان من معرفة العالم الخارجى.

ج- التفكير موجه Directed أى يظهر فى شكل سلوك موجه نحو حل مشكلة ما .

د- التفكير نشاط تحليلي تركيبى معقد للمخ . (وسيتم شرح هذه النقطة فيما بعد).

٩- وتري هيلدا تابا Hilda Taba أن التفكير هو عبارة عن علاقة أو اتصال بين عقل المتعلم والمعلومات تجاه هدف معين، وأن القدرة على التفكير لا تمنح من المعلم إلى الطالب، ويرتبط تفكير المتعلم بالمعرفة الموجودة لديه وباهتماماته وميوله، وكل الموضوعات تثير التفكير، وكل الأطفال لديهم القدرة على التفكير رغم تباين مستوياتهم فى تلك القدرة وأن التفكير ينخذ أشكالاً عديدة يمكن تطويرها.

وتري هيلدا تابا أن مهارات التفكير يمكن تعلمها ، وهذه المهارات تتضمن:

- قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم ممارسة العمليات العقلية المطلوبة منه بسرعة ودقة واتقان.

- مهارة التحليل : وتتضمن قدرة المتعلم على تجزئة المادة وإدراك العلاقات بين الأجزاء والتعرف على المبادئ التى تحكمها.

- مهارة التركيب : وتتضمن القدرة على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة وإيجاد شئ جديد يختلف عن الأشياء السابقة (عبد المعطي رمضان

(١٩٩٣)

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجية (٣٧)، ص ١٥ : ٢٠ ، ٣٣ ، ٣٤)

١٠- مما سبق يمكن للباحثة أن نخلص إلى أن التفكير يمكن أن يعرف على أنه:

عملية إعادة تنظيم خبرات الفرد للوصول إلى هدف معين ، وبلغة بياجيه فإن الفرد يعيد مواءمة خبراته لتحقيق أهدافه، فالنائم يعيد ترتيب أوراق

خبراته ليصل إلى إشباع معين، والأب الذى يفكر فى مستقبل أولاده يخطط فى إطار خبراته ليحقق ما يرضيه ويرضيهم... وهكذا.

والتفكير بهذا عملية شعورية ولا شعورية أى مستمرة وعملية غرضية تهدف إلى شئ معين كحل مشكلة ما، وعملية رمزية ضمنية يكشف عنها سلوك الفرد، وتدخل فى جميع الأنشطة العقلية العليا.

* * *

(٢-٣) خصائص التفكير :

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص التالية :

١- التفكير نشاط عقلي غير مباشر :

فلكى يتوصل الإنسان إلى قرار فإنه يستعين بخبرته وبالمعلومات المتجمعة فى الذاكرة وكذلك على إحساساته وإدراكاته المباشرة.

٢- يعتمد التفكير على ما استقر فى ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر، إذ يستخدم الإنسان فى عملية التفكير ما توفر له على أساس من الخبرة العملية السابقة.

٣- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، لكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

٤- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء فى شكل لفظي رمزي.

٥- يرتبط التفكير بالنشاط العلمي للإنسان ويعتمد فى جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذى يقوم به الإنسان.

٦- التفكير دالة للشخصية :

فالتفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل. فنظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمه وميوله وخبرته السابقة واحباطاته وإشبعاته كل هذا ينعكس على تفكيره ويوجهه بل إن أسلوب الفرد فى التفكير كثيراً ما يتحدد بأسلوبه فى الحياة بصفة عامة.

تلك أبرز خصائص تفكير الإنسان وهي خصائص تعبر عن ذكائه وعما يتصف به من قدرات هائلة تمثل أدواته ووسائله في تغييره وترقيته لنفسه وللواقع المحيط به (التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات) (٣٧)، ص ٣٨ (٤٠).

* * *

(٣-٣) العمليات العقلية التي يتضمنها التفكير، وعناصره الأساسية :

عناصر التفكير الأساسية :

يتكون التفكير من ثلاثة مكونات رئيسية هي:

١- المفاهيم Concepts :

وتعرف المفاهيم على أنها التصنيفات العقلية للأشياء أو للأحداث المتشابهة مع بعضها البعض في خاصية معينة . وبالتالي فالمفاهيم تلعب دوراً محورياً في عملية فهمنا للعالم المحيط بنا، ومحاولة تمثيله عقلياً.

وهناك طرق عديدة تتمثل بها المفاهيم عقلياً ، منها أن صفات المفاهيم ترتبط مع بعضها البعض في الذاكرة، وعندما تدخل للعقل وحدة جديدة فإننا نقارن بين صفاتها والصفات الأخرى المتعلمة في الذاكرة، ويقدر ما تقترب هذه الصفات من تلك تندرج هذه الوحدة تحت مفهوم معين من مفاهيم الذاكرة.

والطريقة الثانية التي تندرج تحتها المفاهيم يكون عن طريق الصور البصرية Visual Images التي تمثل الأشياء والأحداث في العالم الخارجى.

٢- الروابط ما بين المفاهيم Propositions :

حيث أن التفكير عملية غير سلبية فهو يتضمن المعالجة النشطة للتمثيلات الداخلية للعالم الخارجى، وكما رأينا سابقاً فإن هذه التمثيلات تعبر عنها المفاهيم، وعملية التفكير تتضمن ربط مفهوم بآخر أو ضم صفة معينة لمفهوم معين، ولأننا نمتلك مهارات لغوية عالية، فإن هذه الأفعال المعرفية تأخذ شكل الروابط التي تربط المفاهيم ببعضها. والتالي فالروابط هي الجمل التي تربط المفاهيم ببعضها.

٣- الصور الذهنية Images :

وهذه الصور تساعدنا فى تمثيل الأشياء واستيعابها وسهولة التفكير فيها.

(Psychology , 98. (100), 257-260)

والعمليات العقلية التى يتضمنها التفكير :

تتألف عملية التفكير الإنسانى كعملية معقدة من مجموعة من العمليات العقلية Operations التى يتم بها نشاط التفكير هى:

أ- المقارنة :

وهى الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين الظواهر والأشياء.

ب- التصنيف :

وهى تجميع الأشياء على أساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة تحت مفاهيم لفئات معينة.

ج- التنظيم :

وهى عملية تنسيق فئات الأشياء فى نظام معين وفقاً لما بينها من علاقات متبادلة.

د- التجريد :

أى إعمال الفكر على أساس ما يميز الموضوع من خصائص أو معالم أساسية.

هـ- التعميم :

ويقوم على أساس استخلاص الخاصية العامة للشيء وتطبيقه على حالات مشتركة فى هذه الخاصية .

و- الارتباطات المحسوسة :

يتطلب التفكير عادة عملية عقلية عكسية وهى الانتقال مرة أخرى من التجريد والتعميم للواقع الحسى وهذا الارتباط بين المجردات والمحسوسات يمثل شرطاً هاماً للفهم الصحيح، وبفضل هذا الارتباط يصير تفكيرنا مرتبطاً بالواقع

الحياتي، في حين أن غياب هذه العملية يؤدي لجعل المعارف جوفاء منعزلة عن الحياة.

ز- التحليل

وهو العملية العقلية التي يتم بها فك ظاهرة كلية مركبة من عناصرها المكونة لها إلى مكوناتها الجزئية.

ح- التركيب :

وهو عكس عملية التحليل إذ يتم به إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحددت في عملية التحليل.

ي- الاستدلال :

ويقوم على استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى، وهو نوعان:

(١) الاستنباط :

وهو عملية استدلالية نستنتج بها أن ما يصدق على الكل يصدق أيضاً على الجزء .

(٢) الاستقراء :

وهو عملية استدلالية نتوصل بها إلى نتيجة عامة من ملاحظات جزئية معينة.

تلك أبرز العمليات العقلية التي يتم بها التفكير كنشاط عقلي معرفي والتفكير هنا لا يتطلب هذه العمليات العقلية مجتمعة، أو أن هذه العمليات بالضرورة تدخل في أي نشاط تفكيري، وإنما قد يقوم التفكير على بعضها بشكل أولي في حين يعتمد على البعض الآخر بشكل ثانوي، وفقاً لعوامل معينة:

(أ) الشخص المفكر نفسه : خبرته السابقة ، حالته النفسية ، المستوى العمري العقلي.

(ب) الموقف أو المشكلة : وما يفرضه عليه من صعوبات. (طلعت منصور وآخرون ١٩٧٨).

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٣٥ - ٣٨).

(٣-٤) أدوات التفكير :

لا يمكن التفكير دون استرجاع ما تعلمناه من قبل فنحن لا نستطيع الإجابة على سؤال أو حل مشكلة أو حتى الاستسلام لأحلام اليقظة دون استخدام ما تعلمناه في الماضي، فالاسترجاع شرط ضروري للتفكير، غير أن التفكير لا يتضمن مجرد الاسترجاع، إذ يقتضى عند ابتكار شئ أو حل مشكلة معينة تنظيم الماضي لحل مشكلة حاضرة.

وقد دل الاستبطان التجريبي على أننا نسترجع الماضي بطرق مختلفة منها:

١- الصور الذهنية :

وتشمل الحسية واللفظية وهذا هو التصور والتخيل، حيث أن التصور هو: استرجاع الماضي في شكل صور ذهنية من غير تعديل فيها أو تبديل، أما التخيل فهو تكوين صور وأشياء من الخبرات الإدراكية السابقة.

٢- الكلام الباطن :

واللغة الصامتة أى عن طريق نشاط حركي دقيق غير ظاهر لأعضاء النطق وهى الحنجرة واللسان والشفتان، وتبدو هذه اللغة الصامتة حين يتحدث الإنسان إلى نفسه وهو يفكر.

٣- التصور العقلي :

إذ دلت التجارب الاستبطانية على أننا نستطيع التفكير دون صور ذهنية ودون كلام باطن بل عن طريق التصور العقلي لمعان وأفكار غير مصوغة فى ألفاظ كما فى التفكير الرياضي والفلسفي، بل أن ظهور الصور والكلام الباطن قد يعوق أو يعطل التفكير عن السير فى مجراه المتدفق .

(أصول علم النفس (٤)، ص ٣٣١ - ٣٣٢)

ويمكن أن يندرج تحت هذه الأنواع الثلاثة سابقة الذكر - كادوات للتفكير - كل من:

أ- المفاهيم : Concepts

فنحن عندما نفكر نستخدم ألفاظاً ومعاني تعبر عن مفاهيم معينة، والمفهوم يشير إلى فئة Class تتضمن أشياء تشترك فى خاصية أو مجموعة خصائص أو علاقات معينة.

ب- المبادئ : Principles

والمبدأ هو تعبير عن علاقة بين مفهومين أو أكثر، والمفاهيم والمبادئ تبسط المثبرات وتجعلنا نتعرف على ما يحيط بنا من أشياء.
(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٤٧، ٤٨).

* * *

(٥-٣) مستويات التفكير :

١- المستوى الحسي :

إذ يتعذر التفكير أو يستحيل أحياناً إن لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد ومؤثرة فيها، كما هو الحال عند الطفل الصغير والحيوان. وتقوم هذه الطريقة على المعالجة الفعلية لا الذهنية للموقف.

٢- المستوى التصوري :

وفيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة، والتفكير بالصور أكثر شيوعاً عند الأطفال حيث يمكن القول أن تفكير الطفل يكاد يقع كله في هذا المستوى بالإضافة إلى المستوى العياني الحسي.

٣- التفكير المجرد :

وهو الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها الحسية المجسمة أو صورها الذهنية، وهو بهذا يرتفع من مستوى العينية الجزئية الملموسة والأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة كالتفكير في معنى المسؤولية والديمقراطية... الخ، وكالتفكير الرياضي والفلسفي.

(أصول علم النفس (٤)، ص ٣٤٤-٣٤٥).

* * *

(٦-٣) معوقات التفكير السليم :

يتعرض التفكير إلى مجموعة عوامل تؤثر على وضوحه وموضوعيته واستقامته، مثل:

١- الأخطاء المنطقية :

كالتسرع في الانتقال إلى التتابع من مقدمات ومعلومات بسيطة، أو التسليم بمقدمات معينة قد تكون خاطئة.

٢- العوامل الانفعالية الوجدانية :

حيث تؤثر رغباتنا على تفكيرنا، وهذا هو التفكير الارتعابي Wishful Th. الذي يوجه الرغبات لا الواقع.

وهو عكس التفكير الواقعي Realistic Th. الذي يبذل جهداً في تعرف الواقع ثم يقتصر نشاط العقل عليها.

وقد بينت الدراسات أن التفكير يتأثر بعدد من سمات الشخصية مثل: القدرة على الحسم، الاستعدادات للمخاطرة، الثقة بالنفس، ويكون هذا التأثير ايجابياً إذا لم تتجاوز درجته حداً معيناً.

٣- المعلومات الخاطئة .

٤- التقبل السلبي لآراء السلطة .

٥- انتقاء المعلومات والاستنتاجات:

حيث يميل الشخص إلى انتقاء المعلومات المؤيدة لوجهة نظره، وإلى تجاهل المعلومات المناقضة لها. (حسين الدريني، ١٩٨٥).

(التفكير الأسس النظرية (٣٧)، ص ٤٩).

* * *

(٧-٣) عمليات التفكير كوظائف أساسية للمخ :

إن عملية التفكير كنظام راق معقد يتطلب اشتراك غالبية المراكز العصبية بالقشرة المخية، وقام عبد الوهاب كامل بدراسة تجريبية (٧٢-١٩٧٦) وأثبتت هذه

الدراسة وجود فروق دالة بين ٦ مناطق بالقشرة المخية عند مجموعة الأذكاء، بينما لا توجد هذه الفروق بنفس الدرجة عند المجموعة الأقل ذكاءً.

الأسس الفسيولوجية للتفكير :

يرى عبد الوهاب كامل ١٩٨٣ أن أصل عملية التفكير يكمن فى النشاط التحليلي- التخليقي المعقد للقشرة المخية بالنصفين الكرويين . وقد وجد أن الارتباطات العصبية المتعلقة بعملية التفكير تتبع نوعين رئيسيين من أنظمة المعلومات:

- نظام الإشارة الأول : وهو المتعلق مباشرة بإحساساتنا ومذكراتنا عن العالم الخارجي الموضوعي.
- نظام الإشارة الثانى: ويتكون بالقشرة المخية بفضل تعلم الكلمات اللغوية.

التفكير والنصفين الكرويين بالمخ :

يشير مصطلح النصف كروية إلى رغبة أو ميل الفرد إلى الاعتماد بدرجة كبيرة على أحد نصفي المخ فى عملية توظيف وتشغيل المعلومات (Torrance, Mourad, 1981) كما يستخدم أيضاً لوصف الخصائص المميزة للأفراد الذين ينشطون بصورة معتادة فى أحد نصفي المخ، بغض النظر عن مدى ملائمة هذا النصف للمهام المطلوبة (Katz, 1978) ويبين عبد الوهاب كامل ١٩٨٣، وذلك اتفاقاً مع ما جاء برقم (١) بهذا الجزء. الوظائف الخاصة بكل نصف ، فيذكر أن النصف الأيسر للمخ، والذي يعرف بالنصف المهيمن، فى أنه يقوم بالوظائف التحليلية واللفظية وعمليات الإدراك المتتالية كالكتابة واللغة والكلام، ويشارك أيضاً فى عمليات الاستدلال المنطقى والوظائف العلاقية، أما النصف الأيمن فيعرف بأنه نصف الكرة غير المهيمن ويظهر ارتباطه بالأداء غير اللفظى، ويرى عبد الوهاب كامل أنه لا يصح الفصل بين الوظائف التكاملية لنصفي المخ، لأن عملية توظيف المعلومات لا تصل لأعلى مستوى كفاءة لها إلا بالتكامل الوظيفي لأجزاء المخ.

نماذج ووظائف المخ :

قدم بعض العلماء نماذج لتفسير السلوك والشخصية تقوم على تصورهم لوظائف المخ، منها:

١- نموذج إيزنك :

وضع ايزنك تصوره بشأن بعدي الانطواء / الانبساط، الاتزان / العصبانية، على أساس نظام التكوين الشبكي بالمخ الذى يؤثر على الجهاز السمبثاوى - الباراسمبثاوى .

وقد نجح نمودجه لحد بعيد إلا أنه لم يفسر تضارب النتائج حول الانطوائيين والانبساطيين فى الكثير من الوظائف المعرفية والسيكوحركية.

٢- نموذج لوريا :

ويعتبر من أقوى النماذج التى تناولت وظائف المخ، ويقترح ثلاث وحدات وظيفية اساسية:

- وحدة تنظيم مستوى التنشيط أو حالة استثارة القشرة المخية، وتوجد بساق المخ.
- وحدة استقبال وتحليل وتخزين المعلومات وتوجد فى المناطق المؤخرة من المخ مثل المؤخرة البصرية (الصدفية)، السمعية (الجدارية)، الحسية العامة.
- وحدة برمجة وتنظيم المعلومات وتوجد فى الأجزاء الأمامية من المخ مثل المنطقة الجبهية وما قبل الجبهية .

٣- نموذج عبد الوهاب كامل ١٩٩٣:

وقد استفاد من كل النماذج التى سبقته ، وقدم فى نمودجه المصطلحات التالية:

- المعلومات الخام : وهى صور المعلومات الحسية التى سيتم تجهيزها.
- تجهيز المعلومات : أى استخدام عمليات نوعية لتحويل المعلومات من الصورة الخام لصورة جديدة.
- وظائف المخ : وهى كل ما يتم أو ينتج عن نشاط البرامج المخية فى بعدي الزمان والمكان من وظائف : معرفية - انفعالية - سيكوحركية - اجتماعية.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٥١ - ٦١).

* * *

(٨-٣) نماذج التفكير ونظرياته :

- هناك مجموعة من النماذج التي تناولت التفكير هي باختصار كما يلي :

١- نموذج جابنس Gubbins

لمصنوفة مهارات التفكير، ويشمل المهارات التالية :

أ- مهارة حل المشكلات:

ويندرج تحتها التعرف على المشكلة وتحديدها، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، وصياغة الحلول المناسبة..الوصول للنتائج.

ب- مهارة اتخاذ القرار:

وتتضمن صياغة الهدف المرغوب وتحديد البدائل الممكنة، اختيار أفضل البدائل، وتقويم المواقف .

ج- مهارة الوصول لاستنتاجات:

وتتضمن التفكير الاستقرائي والاستنباطي (وقد سبق تعريفهما).

د- مهارات التفكير التباعدى:

وتشمل عمل قوائم لصفات الأشياء والأحداث وإنتاج أفكار متعددة (الطلاقة)، وإنتاج أفكار متنوعة (المرونة)، وإنتاج أفكار فريدة (الأصالة)، وإنتاج أفكار مطورة معدلة (التحسينات) ، وترتيب المعلومات.

هـ- مهارات التفكير التقويى:

ومما تتضمنه التمييز بين الحقائق والآراء، التعرف على المشكلات، التعرف على المتناقضات وتمييزها ، وتقويم المناقشات.

و- الفلسفة والاستدلال:

ويتم ذلك من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

٢- نموذج كوستا 1985 , Kosta

للمستويات الهرمية للتفكير :

▪ المستوى الأول : المهارات المنفصلة للتفكير :

ويتضمن إدخال البيانات ، وتشغيلها ، واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها .

▪ المستوى الثاني : استراتيجيات التفكير :

ويتضمن الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة، من خلال :
حل المشكلات - التفكير الناقد - المنطق .

▪ المستوى الثالث : التفكير الابتكاري :

ويشمل مجموعة سلوكيات تتصف بالجدة والاستبصار وتتضمن كذلك :
- الأصالة : الحلول الأصلية لحل المشكلات - الإبداع - الطلاقة - تحدى الصعاب - الاستبصار - التصور الخيالي .

▪ المستوى الرابع : الروم المعرفية :

مع توافر كل الصفات السابقة فلا بد للشخص المفكر أن يكون قوي الإرادة ولديه استعداد ورغبة والتزام فهو :
- يكافح للوصول للدقة والتحديد والوضوح . - يهتم بالموضوع باستمرار .
- يدرك العلاقات . - لديه رغبة مستمرة في التغيير .
▪ وهذا النموذج هرمي حيث أن كل مرحلة تعتمد على السابقة لها .

٣- نموذج برسيسن للعمليات الأساسية والمعقدة للتفكير , Presseisen, 1985

ويتضمن نوعين من العمليات :

أ- العمليات الأساسية ، وتشمل :

- ١- السببية : تكوين علاقات السبب والنتيجة .
- ٢- التحويلات : العلاقة بين الخصائص المميزة .

- ٣- إدراك العلاقات : اكتشاف العمليات المنظمة من خلال ربط الجزء بالكل.
- ٤- التصنيف : تحديد الخصائص الوصفية للظواهر والأشياء من خلال عمليات التفضيل والتمييز ، التجميع والمقارنة ، التشابه والاختلاف.
- ٥- اكتشاف السمات الفريدة المميزة : اكتشاف الوحدات الأساسية، التعريفات، الحقائق.

ب- العمليات المعقدة ، وتتضمن :

- مجموعة عمليات تعتمد على العمليات الأساسية السابقة، وهى :
- ١- حل المشكلات : وتعتمد على عمليتي التحويل والتصنيف.
- ٢- اتخاذ القرار : وتعتمد على عمليتي التصنيف وإدراك العلاقات.
- ٣- التفكير الناقد : وتعتمد على عمليات إدراك العلاقات والتحويل والسببية.
- ٤- التفكير الابتكاري : وتعتمد على عمليات التحويل، وإدراك العلاقات، اكتشاف السمات الفريدة.

ويوضح هذا النموذج من نماذج التفكير أن :

عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار وتؤدي إلى التفكير الناقد ثم فى النهاية إلى التفكير الابتكاري، الذى يعد فى قمة العمليات العقلية المعقدة والمركبة.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧) ، ص ٦٣ - ٧١).

* * *

•• نظريات التفكير :

(١) نظرية بياجيه :

المصطلحات الرئيسية التى توضح فكر النظرية :

أ- الذكاء :

يري بياجيه أن الذكاء يسمح للكائن الحي أن يتصل إيجابياً ببيئته حيث أن كلاً من البيئة والكائن الحي فى تغير مستمر ، والتفاعل بين الاثنين يجب أن يتغير هو الآخر تغيراً مستمراً ، والنشاط العقلي يميل دائماً لخلق الظروف المثالية لبقاء الكائن الحي فى حالة اتزان تحت الظروف القالمة ، والذكاء بوصفه نشاطاً عقلياً يتغير عندما ينضج الكائن الحي وعندما يكتسب خبرات جديدة فى حياته.

ب- الاستراتيجيات :

الاستراتيجية عند بياجيه هى الطريقة التى يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه، من أجل حدوث تفاسلات جديدة بينه وبين البيئة، وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعاً للنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات.

ج- التمثيل والمواءمة:

إن عملية التمثيل تعتمد على نوع من التفاعل بين البنئ المعرفة والبيئة الطبيعية، والبنئ المعرفة المائلة فى أى لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحي استيعابه وتمثله.

أما المواءمة فهى العملية التى بواسطتها تتكيف وتتعدل البنئ المعرفة ويحدث من خلالها النمو المعرفي.

وبالتالى فأغلب الخبرات تشمل عمليتين متكافلتين هامتين هما :

- المعرفة : وتطابق التمثيل أو الاستيعاب .
- المواءمة : وتكون ناتج تكيف أو تعديل البنئ المعرفة.

ومثل هذه المواءمة يقال عنها أنها نوع من التعلم، إذ أننا نستجيب للعالم طبقاً لخبرتنا السابقة (التمثيل) ولكن كل خبرة نواجهها تتميز بخصائص لا تشبه ما خبرناه، وهذه الخصائص الفريدة للخبرة تحدث تغيرات جزئية فى الأبنية المعرفية (المواءمة) ، وبالتالي فالمواءمة عامل أساسى للنمو العقلى الفكرى، وتعد كل من عمليتى التمثيل والمواءمة ثوابت وظيفية لأنها تكتسب فى جميع مستويات النمو العقلى.

د- التوازن :

يمكن تعريف التوازن على أنه نجاح الفرد فى توظيف إمكانياته مع متطلبات البيئة حوله ، ويكاد مفهوم التوازن عند بياجيه يتسق مع مفهوم اللذة عند فرويد أو تحقيق الذات عند ماسلو أو يونج، باعتبارها أعظم المفاهيم الدافعة التى تتوازن مع عمليتى التمثيل والمواءمة والتى تستخدم لتفسير النمو العقلى المنتظم الذى لوحظ عند الأطفال .

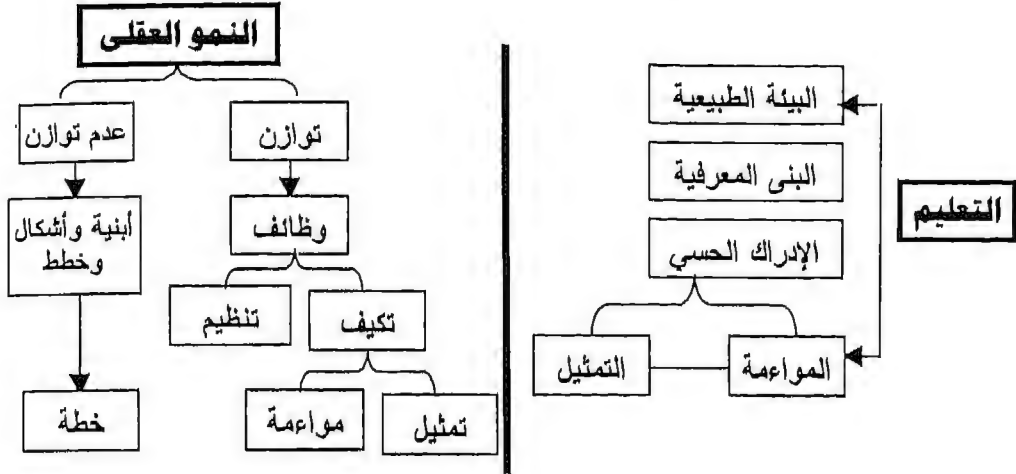
فبينما تسمح عمليتى التمثيل والمواءمة للكائن الحي ليستجيب للموقف الراهن فى ضوء خبراته السابقة، نجد أن خصائص الموقف الفريدة لا يمكن الاستجابة لها فى ضوء المعرفة السابقة وحدها، وبالتالي فهذه الخبرات الجديدة تسبب اضطراباً أو عدم توازن فى البناء المعرفى للفرد فى بادئ الأمر ثم لا تلبث أن تنسجم وتتسق مع البناء المعرفى، إذ كما يقول الجشتالت أن فقد التوازن المعرفى له آثاره الدافعة التى تجعل الكائن الحي نشطاً حتى يحقق هذا التوازن أو يستعيده.

ولاستعادة التوازن فإن المواءمة تمهد الطريق لتفاعلات جديدة مع البيئة تحدث تغيراً فى التراكيب العقلية بحيث يستطيع الفرد التكيف إذا ما واجه هذه الخبرات الجديدة دون المرور بخبرة عدم التوازن.

هـ- الاستدخال :

يعبر التناقض التدريجى فى الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة فى استخدام القدرات أو البناء المعرفى عما يسمى بالاستدخال. وتتسم استجابات الطفل التكيفية المبكرة بأنها تكون بسيطة مباشرة بلا تفكير وصريحة ومعلنة، ومع استمرار عملية الاستدخال تصبح الاستجابات التكيفية للطفل غير صريحة

وغير معلنة أى تكون العمليات الداخلية أكثر من الخارجية. (وتعبر الاشكال التخطيطية التالية عن نظرية بياجيه المعرفية).



(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ١٨٤ - ١٨٩).

(٢) نظرية تجهيز المعلومات :

استخدمت هذه النظرية مصطلحات جديدة على علم النفس معظمها مستعار من لغة الحاسبات الالكترونية، وأهم هذه المصطلحات :

أ- **المدخلات Inputs**: وتشمل المثيرات والمعطيات والبيانات ، وهى تتشابه مع الاستشارة البيئية للكانن.

ب- **المخرجات Output**: وتعنى النتيجة النهائية ، وتتشابه مع أداء الكائن العضوي.

ج- **التجهيز Processing**: وهى عملية تتم بين المدخلات والمخرجات.

ومن الفروض الهامة التى قدمها هذه النظرية وكان لها دور فى تقديم بحوث العمليات، الفروض الخاصة بوجود عدد من المراحل Stages ، والعمليات Processes ، والمستويات Levels ومن أمثلة هذه المفاهيم الثلاثة:

(١) المراحل :

تتضمن معالجة أي معلومة عدد من المراحل :

- مخزن الذاكرة المباشرة.
- مخزن الذاكرة قصيرة المدى.
- مخزن الذاكرة طويلة المدى.

(٢) العمليات :

وتشمل : التسجيل - التخزين - الاسترجاع.

(٣) المستويات :

تأخذ عملية التمثيل الذهني للمعلومات مستويات مختلفة :

- التمثيل الفيزيقي - التمثيل الرمزي - التمثيل الخاص بالمعنى.
- (التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٧٣ - ٨٩).

(٣) نظرية جلفورد :

(وقد سبق تناولها مع نظريات البناء العقلي).

(٤) نظرية أساليب التفكير :

تكشف هذه النظرية الهامة عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، وهذه باختصار بعض مفاهيمها الأساسية:

أ- استراتيجيات التفكير كدوافع ومثيرات

“Motivated Strategies”:

إن الطفل يتعلم أشياء كثيرة عن العالم ، وبنموه يكتسب معرفة أكثر وخبرة إضافية ليصل لأعلى رضا وأقل إحباط ، بما يؤدي به إلى أعلى مستوى من الراحة.

وفي البداية تكون عملية التعلم بسيطة ويولد معها التفكير شيئاً فشيئاً، فنجد الطفل يكتسب الانتباه والإدراك لما يريده ويحتاجه من أفكار وأشياء.

وبذلك يتكون لدى الطفل انطباعات تستلزم منه أن يسلك بطريقة معينة تعود عليه بفائدة ، وبعض أفعاله تنجح وبعضها تفشل ، وشيئاً فشيئاً يتمايز عالم الطفل فيمكنه التعرف على ما يريد وما لا يريد.

ومن هنا يبدأ الطفل في اكتساب عدد من الاستراتيجيات ويخزنها، وتقوم الأنشطة الخاصة بطرق التفكير في تنمية الظروف المركبة التي تنمو هذه الاستراتيجيات في إطارها ، وتزدهر هذه الاستراتيجيات خلال مرحلتى المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة.

ب- العوائق المعرفية كنتيجة للإفراط في استخدام جوانب القوة العقلية : “Liability as Overuse of Strength” :

أوضح فروم Fromm أن الفرد يتعلم الاستراتيجيات الهامة من وجهة نظره في الحياة، إذ بها يستطيع مواجهة مشكلات حياته الرئيسية . وهذه الاستراتيجيات توجه الفرد لبعض السلوكيات التي قد تكون منتجة أو غير منتجة، حسب درجة ملاءمتها للموقف، وعلى هذا فالسلوك قد يكون فعالاً أو غير فعال ، والاستعمال الزائد للسلوك حتى عندما يكون غير مناسب قد يؤدي به إلى أن يكون عائقاً تفكيرياً.

ج- التفكير والنصفين الكروبيين بالمش:

يؤدي كل نصف مخ إلى وظائف معينة - كما سبق وقد ذكر- وتؤدي الفروق في السيطرة النصفية للمخ إلى فروق في التفكير وفي التدخل إلى تناول المشكلات، وهذا ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير.

لذلك يمكن التوقع أن يكون المهندسين والمحاسبين ذا سيطرة عالية للنصف الأيسر، بينما يكون الشعراء والكتاب ذا سيطرة عالية للنصف الأيمن.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٢٣٧ - ٢٤٢).

* * *

٤- أنواع التفكير :

- يمكن تقسيم أنواع التفكير إلى ثلاثة أنواع هي :

أ- التفكير التقاربي : Convergent Thinking

يرتبط هذا النوع من التفكير بشكل خاص بسلوك حل المشكلة، وتتصف مشكلاته بأن لها حلاً واحداً صحيحاً فقط .

ب- التفكير الناقد : Critical Thinking

يرتبط هذا النوع من التفكير غالباً بالتفكير الإبداعي ، ويقود التفكير الإبداعي لاستبصارات جديدة، وحلول جديدة ، بينما يعمل التفكير الناقد على اختبار هذه الأفكار والحلول.

ج- التفكير التباعي : Divergent Thinking

يتضمن هذا النوع من التفكير التحرك في اتجاهات متنوعة، إذ لا تتطلب موضوعاته حلاً واحداً ، ويرتبط هذا النوع من التفكير بالإبداع لأنه غالباً ما ينتج حلولاً وأفكاراً جديدة. (Dictionary of Psychology, (47), P. 796)

- كما يمكن تقسيم أنواع التفكير على أساس :
- (١) الأزواج المتناظرة :

واقترحها كل من Whittaker, (1976); Fisher, (1990) ، عبد الوهاب كامل (١٩٨٣)، محمد بركات (١٩٨٦)، يوسف عبد المجيد (١٩٩٢)، أذكر منها:

(أ) التفكير التباعي ↔ التفكير التقاربي :

ويعرف التباعي على أنه تفكير يترتب عليه إنتاج الفرد لعدد من الاستجابات المختلفة، أو تقديم أكثر من حل للمشكلة المطروحة. أما التقاربي فهو التفكير الذي يتضمن أو يتطلب من الفرد إجابة واحدة صحيحة للسؤال.

(ب) الاستقرائي ↔ الاستنباطي :

ويعتمد الأول على انتقال الفرد من الجزئيات إلى الكلّيات، بينما يعتمد الثاني على العكس.

(ج) التفكير القائم على الجانب الأيسر من المخ → القائم على الجانب الأيمن منه :

ويعرف الأول على أنه نمط تفكير يعتمد على العمليات التي تتم من خلال النصف الأيسر، بينما يعتمد الثاني على عمليات النصف الأيمن بالقشرة المخية.

(د) التفكير الابتكاري → الناقد :

يتصف الأول بإنتاج الحلول والأفكار الجديدة والعديدة والمتنوعة والأصيلة، بينما الثاني يعتمد على استخدام مهارات وعمليات التفكير المنطقي، واستخلاص نتائج وتفسيرات خاصة.

(هـ) التفكير السليم → المرضي :

يتصف الأول بالمرونة التي تساعد الفرد على الانتقال من فكرة لأخرى، والقدرة على التركيز والمثابرة، وإدراك العلاقات والاستنتاج. بينما الثاني يشير لعدم القدرة على التركيز وشروذ الذهن وسرعة النسيان وعدم وضوح المعاني والمفاهيم.

(و) التفكير المحسوس → المجرد :

ويعد الأول نمطاً يميز تفكير الأطفال الذي يتصف بالسطحية والذاتية، أما الثاني فيتميز بالقدرة على استخدام المجردات والتعميمات والتنبؤ.

(٢) تقسيم أنواع التفكير على أساس الموضوعية والمنهجية والعقلانية:

ويقسم هذا النوع التفكير الإنساني إلى أسلوبين رئيسيين:

(أ) الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات:

ويتضمن عدة صور منها: التفكير الخرافي، التفكير بعقول الآخرين، التفكير عن طريق المحاولة والخطأ. (رشدى هام ٦٢، عماد إسماعيل ٦٢، الدمرداش ١٩٥٩).

(ب) الأسلوب العلمي الذي يعتمد على الموضوعية والعلمية والنسبية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث، ومن صورته:

(١) التفكير التأملّي :

ويعني تأمل الفرد عناصر الموقف وتحليله ورسم خطط والوصول
لنتائج وتقويمها في ضوء الخطط.

(٢) التفكير الحدسي :

ويعتمد على الإدراك أو الاستنتاج المباشر المفاجئ الذي يصل إليه
الفرد عن طريق مقدمات، فهو أسلوب عقلي يهدف للوصول لصيغ مقبولة
دون اتباع خطوات تحليلية.

(٣) التفكير الاستدلالي :

ويعتمد علي نمطين أساسيين سبق تعريفهما - هما : الاستنباط
والاستقراء.

(٤) التفكير الابتكاري :

ويمثل أرقى صور التفكير الانساني ، ويتمثل في قدرة الفرد على
الانتاج المتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والتلقائية والأصالة
والتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير.

(التفكير الاسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٤٢ - ٤٧).

* * *

التفكير التباعدي :

إن هذا النوع من التفكير هو النوع الذى تركز الدراسة الحالية عليه، وبالتالي فبالإضافة لما سبق ذكره عن هذا النوع من التفكير فى جميع الأجزاء السابقة، ستولى الباحثة توضيحاً أكثر له من خلال:

- ١- تعريفات التفكير التباعدي.
 - ٢- قدرات التفكير التباعدي.
 - ٣- علاقة التفكير التباعدي بالإبداع (أو الابتكار).
- وذلك كما يلى :

١- تعريفات التفكير التباعدي:

- يعرف فؤاد البهي (١٩٧٦) التفكير التباعدي على أنه تفكير مرن ينطلق فى اتجاهات متعددة وخصبة، وينحو بالفرد نحو تغيير طريقته كلما تطلبت المشكلة هذا التغيير وهو يميل بالفرد إلى معالجة الاحتمالات الممكنة للمشكلة، وخاصة إذا كان للمشكلة أكثر من حل صحيح.
- (التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ١٩).

- ويرى كل من Johnson, 1968; Torrance , 1966; Guilford, 1967 أن مشكلات التفكير التباعدي تتطلب أن يقوم المفحوص باستجابات متعددة نظراً لأنها تسعى إلى قياس قدرته على تعميم عدد من الاستخدمات غير العادية لبعض الأشياء، أو الاستجابات غير المتكررة، كأن تسأله هذه المشكلات مثلاً عن :

أكبر عدد ممكن من الاستخدامات لشيء ما، أو أن يخمن ما يترتب على حدوث شيء ما، أو أن يبتكر عنواناً ملائماً لقصته ، أو أن يقترح بعض المقترحات.

(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ٤٦٤).

٢- قدرات التفكير التباعدي:

يقترح جلفورد في نموذج العقلية التفكير التباعدي، ويرى أن المظهر الفريد له هو تنوع الاستجابة الناتجة، وبالتالي تعتبر استجاباته هي:

١- الطلاقة اللفظية إذ يطلب منه ذكر كلمات معينة، وتوازي هذه القدرة الطلاقة الذهنية.

٢- وتعتبر المرونة التلقائية ثاني استجابة إذ يطلب من المفحوص إنتاج فئة من الأفكار كأن يذكر جميع استخدامات شئ معين ، في زمن محدد.

٣- ويأتي ذلك الطلاقة الترابطية وهي استجابة فريدة تتضمن العلاقات إذ تستدعي إنتاج مجموعة من الأشياء تتصل على نحو ما بشئ معين، كأن يطلب من المفحوصين ذكر كلمات لها نفس معنى "حسن" أو عكس معنى "صعب".

٤- وثمة استجابة أخرى تسمى بالطلاقة التعبيرية والتكوين السريع للجميل هو خلاصة هذه القدرة.

٥- وثمة استجابة أخيرة تسمى بالأصالة وتعرف حالياً على أنها مرونة توافقية خاصة بالمعنى حيث يجب على المفحوص أن يحدث تغييراً في المعنى ليصل لأفكار جديدة ذكية.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧) ، ص ١٠٣ - ١٠٦)

وقد اكتشف حتى الآن ٢٣ قدرة من نمط التفكير التباعدي، وكان من المتوقع أن يكون عددها ٢٤ قدرة، ولكن لم تظهر قدرة واحدة هي قدرة العلاقات بين الأشكال، واختبارات عوامل التفكير التباعدي تقوم على أسس تنوع الاستجابات:

كالطلاقة اللفظية ، الطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية ، والمرونة التلقائية. (القدرات العقلية ، ١٩٩٤ (١٢)، ص ١٤٨ ، ١٤٩).

• وفيما يلي عرض موجز لهذه القدرات التي يتضمنها نموذج جلفورد (٢٣ قدرة).

- ١ - الإنتاج التباعدي لوحداث الأشكال:
أو طلاقة الأشكال، وفيه يعطى للمفحوص رسماً ويطلب منه إضافة رسوماً عليها.
- ٢ - الإنتاج التباعدي لوحداث الرموز:
أو طلاقة الكلمات ، ويقتصر على توليد الكلمات.
- ٣ - الإنتاج التباعدي لوحداث المعاني:
وهو يتطلب إنتاج أفكار جديدة كما فى اختبار الاستعمالات، واختبار عناوين القصص.
- ٤ - الإنتاج التباعدي لوحداث المواقف السلوكية:
وقد توصل إليه هندركس سنة ١٩٦٩ من دراسة عاملية للذكاء الاجتماعي الابتكاري، واختباراته تقيس التعبير عن الانفعالات المختلطة، والمعاني الاجتماعية.
- ٥ - الإنتاج التباعدي لفئات الأشكال:
وهو عامل يتطلب مرونة فى تصنيف الأشكال البصرية.
- ٦ - الإنتاج التباعدي لفئات الرموز :
وفيه يطلب من المفحوص تحديد عدد من الخصائص التى تشترك فيها مجموعات من الحروف ثم يضيف مجموعات أخرى من الحروف.
- ٧ - الإنتاج التباعدي لفئات المعاني:
ويسميه جلفورد المرونة التلقائية ويحدد بالاستعمالات التى يعطيها المفحوص لشيء معين.
- ٨ - الإنتاج التباعدي لفئات المواقف السلوكية:
وتقيسه الاختبارات التعبيرية للمواقف المختلفة.

٩ - الإنتاج التباعدي للعلاقات بين الرموز :

ومن أهم اختباره الجمع المتنوع وفيه يعطى للمفحوص قائمة بالأعداد ويطلب منه الربط بينها بطرق مختلفة للوصول لحاصل جمع معين.

١٠ - الإنتاج التباعدي للعلاقات بين المعاني :

ويسمى طلاقة التداعي ويقاس باختبارات التداعي المقيد.

١١ - الإنتاج التباعدي للعلاقات بين المواقف السلوكية :

ويقاس باختبارات التفاعل الاجتماعي وأهمها إيجاد العلاقات المختلفة بين الوجوه ، وابتكار علاقات اجتماعية.

١٢ - الإنتاج التباعدي لمنظومات الأشكال :

ويتطلب تنظيم عناصر الشكل البصري.

١٣ - الإنتاج التباعدي لمنظومات الرموز :

ويطلب من المفحوص أن يستخدم الأبجدية والنظام العددي في صنع منظومات شفوية معينة.

١٤ - الإنتاج التباعدي لمنظومات المعاني :

ويطلق عليه الطلاقة التعبيرية ويقاس باختبارات بناء الجمل.

١٥ - الإنتاج التباعدي لمنظومات المواقف السلوكية :

ومن أمثلته اختبارات : ابتكار القصص السيكولوجية (مثل اختبار تفهم الموضوع).

١٦ - الإنتاج التباعدي لتحويلات الأشكال :

ويطلق عليه المرونة التكيفية كاختبار أعواد الثقاب.

١٧ - الإنتاج التباعدي لتحويلات الرموز :

وفيه يطلب من المفحوص إنتاج رموز جديدة غير مألوقة.

١٨ - الإنتاج التباعدي لتحويلات المعاني :

ويسمى بعامل الأصالة ويتضمن الناج استجابات بعيدة أو نادرة أو حاذقة.

١٩ - الإنتاج التباعدي لتحويلات المواقف السلوكية :

وفيه يطلب إعطاء معاني لخطوط وتعبيرات أو إكمال رسوم كاريكاتيرية.

٢٠ - الإنتاج التباعدي لتضمنيات الأشكال :

وفيه يعطى المفحوص رسماً تخطيطياً لشيء مألوف (كقطعة أثاث) ويطلب منه أن يضيف عليه إضافة زخرفية .

٢١ - الإنتاج التباعدي لتضمنيات الرموز :

وفيه يعطى الفرد معادلتين بسيطتين ويطلب منه استنباط أكبر عدد من المعادلات منهما.

٢٢ - الإنتاج التباعدي لتضمنيات المعاني :

وفيه يعطى المفحوص موقفاً مشكلاً ويطلب منه خطة منظمة لمواجهته.

٢٣ - الإنتاج التباعدي لتضمنيات المواقف السلوكية :

واختباراته تتضمن اقتراح مشاعر أو أفعال مختلفة واقتراح مشكلات اجتماعية مختلفة كالمشكلات الشخصية التي تنشأ بين الأخ وأخته.

(القدرات العقلية ، ١٩٩٠ ، (٣٠) ، ص ٣١١ - ٣١٦).

* * *

٣- علاقة التفكير التباعدي بالإبداع أو الابتكار:

- إن التفكير الابتكاري في صميمه تفكير تباعدي، والعكس غير صحيح، أي أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراً ابتكارياً .

وتتحدد الطلاقة كمياً، أما المرونة فتتحدد في كيف الأفكار وتعتمد عليها. معنى هذا أن الطلاقة والمرونة كعملتين تباعديتين تلعبان دوراً رئيسياً في الابتكار.

والعوامل الثلاثة الخاصة بالإنتاج التباعدي لوحداث الأشكال أو الرموز أو المعاني هي عوامل طلاقة بحتة، أما العوامل التباعدية الأخرى فتتدخل فيها المرونة بدرجات متفاوتة تصل إلى قمته في عوامل الإنتاج التباعدي للتحويلات Transformations.

(التفكير دراسات نفسية ، ٧٢ (٢١)، ص ٩٠-٩١).

- ويعرف تورانس الابتكار على أنه عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة وعدم الانسجام وغير ذلك، فيحدد الصعوبة ويبحث عن الحل ويصوغ فروض ويختبرها ويعيد اختبارها ثم يقدم نتائجها. (اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري مقدمة نظرية (٢٧)، ص ٩).

- والإبداع هو قدرة أو نشاط معرفي Cognitive activity ينتج عنه طريقة جديدة وغير مسبوقه من قبل في رؤية المشكلات أيا كان نوعها على نحو جديد وغير مألوف. (علم النفس المعرفي ، ١٩٩٦ (١٦)، ص ٧٠٥).

- والإبداع بهذا يشير للقدرة على إنتاج عمل جديد ومناسب في نفس الوقت، ويقترح كل من Sternberg & Lubart في أحدث نظرية للإبداع سنة ١٩٩٦ أن هناك: العديد من العوامل متأثرة تؤدي لحدوث الإبداع، وتتضمن:

- القدرات العقلية: كالقدرة على رؤية المشاكل بطرق جديدة.

- معلومات في مجال معين.

- أساليب معينة للتفكير : كتفضيل التفكير بطرق جديدة.
- سمات شخصية معينة: كالإرادة فى تحدي الصعاب.
- وجود دافع قوى .
- وجود تأييد بيىء لأفكار الأبداع P. (100), (Psychology. 98. 457-462)

* * *

وفد وجدت أبحاث متعددة لسنوات مختلفة أن المبتكرين يتسمون بسمات شخصية عديدة منها :

- القدرة على تحقيق مركز اجتماعي، الحضور الاجتماعي، قبول الذات، قوة الأنا (Barron, 1961).

- سهولة التكيف ، الشخص اجتماعي، متعاون، مستقل بأرائه، سهل الاستئارة، لا يضبط انفعالاته، مستوى طموحه مرتفع. (عبد السلام عبد الغفار، سنة ١٩٦٣).

- الحضور الاجتماعي، المثابرة، المشاركة، التفرد، المرونة، الثقة بالنفس (Cashdan, 1966, Machinnon , 1970) (اختبار التفكير الابتكارى (١٣)، ص ٥).

• ويرى Barron, 1969 أننا كلنا مخلوقين مبدعين، لكن قدراتنا وخصائصنا الإبداعية تختلف وتتنوع (Problem Solving and Reactivity Chapter, 10, P.332)

• ويقدم Daivs, 1981 تعريفاً شاملاً للابتكار ، فيذكر أن التفكير الابتكارى هو أسلوب حياة ، وسمه شخصية وطريقة فى الحياة والنمو، وأن تحيا بابتكاره يعنى أن تنمى مواهبك ، وأن تحرر إمكانياتك الكامنة غير المستخدمة، وأن تصبح ما تؤهلك قدراتك على أن تكون وأن تستكشف أماكن وأفكار جديدة وأن تنمى حساسية معينة تجاه مشكلات الغير والنوع الإنسانى، وأن تستخدم خيالك لإنتاج الكثير من الأفكار الجديدة لحل هذه المشكلات (Psychology 98, 100).

* * *

٥- التفكير وعلاقته ببعض المتغيرات:

١- الدوافع والتفكير:

يمكن أن يعرف الدافع Motive على أنه :

عامل داخلي يؤدي إلى استثارة السلوك, Arousal وتنشيطه (Activation) وحفزته (Instigation) وتنظيمه (Regulation) وتكيفه للظروف المحيطة بالكائن العضوي (Adjustment).

• وقد وجد أن التعلم يصل لأقصى درجات الكفاءة حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة، وبعد ما يتم تعلم الاستجابة تعلماً جيداً فإن أدائها بعد ذلك يتوقف على درجة الحافز، أما عندما يزيد العمل لحد الإتهاك الفسيولوجي فإن هذا يعطل الدافع. وهذا هو ما يعرف بقانون "Yorks, Dedson, Law".

• الدوافع المعرفية :

إننا كثيراً ما نقول أن التفكير - كغيره من صور السلوك - ينشط في خدمة دوافع معينة، ولكن هل يمكن أن يكون استخدام العقل (التفكير) مجزياً في ذاته ؟

اهتم فستجر بأحد مظاهر الدافعية المعرفية وهو الدافع للسعى نحو المنطقية والاتساق وعدم التناقض، بحيث لا تتعارض العمليات العقلية المختلفة مع بعضها البعض. وهذا ما يسميه بالتنافر المعرفي Cognitive Dissonance وحينما تتسق الأفكار والمعلومات المرتبطة بهذه الأفكار لا تنشأ مشكلة Problem بل يحدث تآلف معرفي Cognitive Consonance.

أما لو تعارضت الأفكار والمعلومات فإن هذا يدفع الإنسان للسعى لاختزال التنافر، ويبدو أن هذا التنافر هو أحد دوافع التبرير وغيره من الحيل الدفاعية.

• وقد أكدت إحدى الدراسات أن المرء يحاول اختزال هذا التنافر المعرفي بالبحث عن المعلومات المتألفة، وتجاهل المعلومات المتنافرة، وهذه الانتقائية Selectivity تساعد على اختزال التنافر.

وترى نظرية موراي أن هناك حاجة عند الإنسان للمعرفة أى حاجة لفهم العالم الخارجى وجعله أكثر معقولية، وبالطبع فعنصرى التكامل والمعنى يتحددان فردياً تبعاً لخبرة المرء السابقة وقدرته على الوصول لهذا التكامل، ويوجد افتراض أساسى وراء هذه الحاجة هو أن مشاعر التوتر والحرمان التى

تنشأ من إحباط هذه الحاجة قد تؤدي إلى جهود ايجابية لإعادة بناء الموقف وتنظيمه وزيادة فهمه.

• "من العرض السابق يمكن القول أن الحاجة إلى معرفة متسقة تمثل دافعاً للسلوك، وبهذه الصورة يمكن أن يكون التفكير دافعاً للبحث والسلوك". تعقيب الباحثة.

• وقد أجريت بعض الدراسات في ميدان العلاقة بين بعض سمات الشخصية والنشاط العقلي، فيما يلي تلخيص لبعض نتائجها.

• يتميز الطلاب من ذوى الاستعداد العقلي المنخفض والتحصيل المدرسي المنخفض بأنهم أكثر ثقة بالنفس من الطلاب الأكثر تفوقاً، وقد يكون ذلك مجرد مظهراً كاذباً، وقد يعنى أن الأشخاص الضعاف يعيشون حسب توقعاتهم المنخفضة بالفعل.

• تنخفض معاملات الارتباط وقد تكون سالبة - بين السيطرة والتحصيل المدرسي والاستعداد العقلي، ويمكن أن تعرف السيطرة على أنها : تحكم المرء في بيئته البشرية، والتأثير في سلوك الآخرين أو توجيههم بالإيحاء أو الإغراء أو بالإقناع أو بالأمر، والثنى عن المقصد أو التقييد أو المنع.

• ترتبط صفة الصداقة بالتحصيل المدرسي ارتباطاً موجباً وهذا يعنى أن الطالب الأكثر مسaire ومطوعة تتوفر لديه فرصة أكبر من غيره للحصول على درجات مدرسية أعلى من الطالب العدوانى المتمرد. (التفكير دراسات نفسية، سنة ٧٢، (٢١) ص ١٠٢-١٤٥).

* * *

٢- الإدراك والتفكير:

• أكد العديد من الدراسين في علم النفس أن القوانين الأساسية التى يخضع لها الإدراك هى ذات القوانين التى يخضع لها التفكير من هؤلاء الفرد بنية A. Binet وكذلك أصحاب نظرية الجشالت.

• والعملية الفكرية عند الجشالت هى العملية الموحدة التى فيها تنتهى المشكلة ونرى الحل عن طريق عمل وتأثير الضغوط الداخلية، وبالتالي فهم ينظرون إلى

التفكير على أنه العملية التي عن طريقها تتحول حالة عدم التوازن البادئ إلى حالة توازن.

• وعندهم أن القوانين التي تحكم الإدراك والتفكير واحدة إلا أن الفرق الرئيسي هو أن هذه القوانين في التفكير لها حرية حركة أكبر لأن هناك تدخل وتأثير أقل من العالم الخارجى غير المحدد نسبياً، فإدراكنا الحسى لابد أن يتحكم فيه بدرجة ما ندركه، بينما يمكن لتفكيرنا أن يعمل، بل أنه يتميز فى الواقع بأنه يعمل، كما فى العلم الطبيعى الحديث، فى استقلال نسبي عن الإطار الجامد للاستنارة الخارجية. (التفكير دراسات نفسية سنة ٧٢ (٢١)، ص ١٥٣ - ١٦٣).

• ويعرف جارنر الإدراك على أنه المعرفة ، وعلى أنه مرتبط بخصائص المثيرات فى الموقف ككل وليس بكل مثير على حدة، وعلى أنه عملية نشطة يشترك فيها المدرك ككل، وبالتالي فجارنر يرى الإدراك عملية معرفية تتضمن المعرفة والفهم والتنظيم، والقدرة على إعطاء معنى والقدرة على التمييز والتصنيف وصياغة المفاهيم. ويرى جارنر أن المثير المفرد لا معنى له، وإنما يصبح ذو معنى فى إطار مجموعة أخرى من المثيرات ننسبه إليها.

• من هنا ترى الباحثة أن تعريف جارنر هذا يربط ما بين الإدراك والتفكير كعملتين معرفتين كما أنه يشترك مع الجشتالت فى أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، ويربط الإدراك بهذا المعنى بالإدراك الاجتماعى باعتبارنا نعزو المثيرات لبعضها البعض. (Concepts of Communication, (53) P. 424)

* * *

ج- اللغة والتفكير (أو الفكر واللغة) :

اللغة نظام رمزي محكم تعكس خبراتنا فتفسرها وتكشفها، وهى سلوك اجتماعى يسمح لنا بالاتصال بالآخرين ، وهى بهذا تشكل الجزء الأكبر من حياتنا اليومية وتعد اللغة قوة عظيمة دافعة للتطبيع الاجتماعى. (Sociological Perspectives P. 119-124)

واللغة بهذا باعتبارها نشاطاً رمزياً تشترك مع سائر الأنشطة الرمزية الأخرى كحل المشكلات وإعطاء معاني للأشياء ، وذلك كما يرى جارنر. (Art, Mind and Brain.(67), P. 44)

ونحن ننتفع باللغة فى التفكير (Thinking, (65), P. 264) واللغة ظاهرة اجتماعية، إذ ينشأ كل فرد فيجد بين يديه نظاماً لغوياً يسير عليه مجتمعه، فيتلقاه عنه تلقائياً بطريق التعليم والمحاكاة، كما يتلقى سائر النظم الأخرى ليعبر عن خواطره ويتبادل به أفكاره (اللغة والمجتمع (٢٨)، ص ٤-٦).

واللغة عند الإنسان مقيدة ومحددة بعدة عوامل أو محددات منها ما هو بيولوجي ومنها ما هو عقلي ومنها ما هو اجتماعي، وبهذا يمكن القول أن التفكير يصوغ اللغة، فإذا استطعنا التعرف على العوامل والمحددات التى تؤثر فى اللغة وكيف تؤثر فيها فإننا نستطيع أن نضع أصابعنا على مفاتيح صياغة التفكير وتشكيله للغة.

ومن أخرى فإن اللغة فى ذاتها وبعد صياغتها توجه التفكير وتؤثر فى العمليات المعرفية وفى التعاملات والتواصلات الاجتماعية.
(التفكير دراسات نفسية، سنة ٧٨ (٢٢)، ص ٢٧٨).

ويفترض وورف Whorf أنه لا وجود للفكر بدون لغة وبهذا فإن معرفة البشر بهذا العالم وتجاربهم فيه ونظرتهم إليه ومواقفهم منه تختلف باختلاف اللغات التى يتكلموها.

ولنظرية وورف هذه مؤيدون ومعارضون ، إلا أنه يمكن القول أن اللغة والفكر يعتمد كل منهما على الآخر إلى حد كبير فنحن لا نستطيع التفكير أبعد من قدراتنا اللغوية كما أننا لا نستطيع أن ننطق بما لا نستطيع التفكير فيه. (أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة (٤٣)، ص ٢١٥-٢١٨).
وقد ثبت من الدراسات التجريبية أن اللغة تؤثر على:

التذكور: فقد وجد أن عرض شكل معين مثل هذا الشكل — ٥ مصحوباً بتسميه مثل: نظارة أو كرات حمل الأثقال ، يؤثر فى عملية التذكر، من تجربة (Carmichael, Hogan , Walter, 1932)

حل المشكلة : وجد أنه عندما يقدم للمفحوصين مشكلة على هيئة عناصر مصورة كصندوق وأعواد ثقاب ولاصق ويطلب منهم شئ معين بصدها، فإن سلوكهم فى حل هذه المشكلة سيختلف عما لو قدمت لهم عناصر المشكلة بصورها ومسمياتها.

التحيز: إن التوقع يوجه السلوك، والسلوك المسمى بالنبوءة ذاتية التحقيق Self-Fulfilling Prophecy يظهر في شكل الألفاظ المتحيزة التي يكون لها دور واضح في حدوث التوقع ، وكل هذا يعني أن اللغة يمكن أن تكون أداة للتنبؤ وأقوى مؤثر في توجيه السلوك. (التفكير دراسات نفسية سنة ٧٨ (٢٢)، ص ٣٣٠-٣٣٣).

ومما يدل على علاقة اللغة بالتفكير ما بينته بحوث الذكاء، فقد ثبت أن القدرة على تحصيل اللغة واستعمالها بنجاح ارتباطها بشدة بالذكاء.

وتدل الجملة على عمليات تحليل وتركيب يقوم بها العقل، لهذا نجد أن النمو العقلي فيما يختص بتركيب الجملة نمو بطيء ، ففي الطفولة المبكرة نجد الجملة عبارة عن عدد من الألفاظ توضع إلى جوار بعضها بنظام بسيط، ثم تبدأ تزداد تدريجياً في طولها وعدد أفكارها ودقة روابطها بنمو الطفل وإرتقاء عقله وازدياد خبرته.

وكما أن اللغة ناتج من نواتج الفكر الإنساني إلا أنها في الوقت نفسه أداة من أدواته فهي تمده بالرموز وتحدد له المعاني وتمكنه من أداء الأحكام والخروج بالنتائج (اللغة والفكر (٢٥)، ص ٧-١٣-٧١).

• وبعد .. فقد كان ما سبق عرضاً لمختلف الآراء الخاصة بعلاقة الفكر ببعض المتغيرات، إلا أنها خلت من الإدراك الاجتماعي ، الأمر الذي يحث الباحثة على استمرار دراسة إمكانية هذه العلاقة.

*

*

*

٦- النمو العقلي المعرفي :

عندما نتأمل ولو لدقيقة الجرو الصغير ثم ننظر للكلب الكبير، وعندما نلاحظ الفرق بين القطيطة والقطعة البالغة، فإننا في كل حالة سنجد أن الأصغر أقل حجماً، وقد يكون غير منتظم في حركاته كالكبير، كما أنه لا يكون بنفس تهذيب الكبير شكلاً.

ولكننا عامة نجد أن هذه الاختلافات ليست ملفتة للنظر.

وعلى النقيض من هذا سلوك طفل الإنسان الراقد في سريرته، الذي يقدم مفاتيح بسيطة وسريعة لما يمتلكه الراشد من معرفة ومهارات.

والقائمة التالية توضح نموذجاً لما يمكن أن يظهر من نمو عقلي معرفي عبر السنوات، وهذه بعض الأمثلة:

السلوك الملاحظ	العمر
الفعل المنعكس الخاص بالرضاعة.	الميلاد
المشاركة البصرية للأشياء المتحركة.	• ٣ أشهر
يطيل تكرار الأفعال (كهز الشخصية مثلاً).	• ٦ أشهر
يبحث عن الأشياء المختبئة لو كان لتوه قد لمسها. ويستطيع الاتصال بالأغراب.	• ٨ أشهر
يضحك عندما تداعبه الأم وتبتسم له.	• ١٢ شهر
يلاحظ متكرراً عندما يغادر الأبوان.	• ١٥ شهر
يجمع الأشياء على أساس وظيفتها أو لونها.	• ٢٠ شهر
ينطق كلمتين بشكل متتابع.	• عامان
يفهم الجمل المبنية للمجهول.	• ٥ أعوام
يفهم أن كمية المواد لا تتغير عندما تتغير أشكالها.	• ٧ أعوام
يكون بناء ثباتاً من الأوامر المتسلسلة.	• ٨ أعوام
يفهم أن وزن المواد لا يتغير بتغير أشكال المواد.	• ٩ أعوام
استخدام تلقائي عفوى للعلاقات في مسألة أو قضية ما في حل المشكلات.	• ١٤ عاماً
جمع كل الاحتمالات الممكنة لمعالجة تجربة علمية.	• ١٦ عاماً

وهناك تفكير شائع يرى أن هذه التغيرات ترتبط بالعمر. وكلمة العمر هنا كلمة خادعة. فالعمر هو الوقت منذ الميلاد. لأن تغيرات السلوك في الواقع تأتي نتيجة النمو، وعمل الباحثين هو أن يجدوا تفسيرات لهذه التغيرات.

• الكفاءة (أو المقدرة) والأداء:

تتضمن أي دراسة عن العمليات المعرفية قياس لما يقوم به الأفراد أي لأدائهم: وعلماء النمو غالباً ما يطمحون في استنتاج ما الذي يمكن أن يؤديه الفرد أي ما في استطاعته أي قدرته.

ويمكن أن تستنتج المقدرة من النجاح ، كما يمكن أن يستنتج النقص فيها من الفشل.

وفى الأعمال العقلية نجد أن أداء الأطفال غالباً ما يكون أسوأ من أداء البالغين. وأداء الأطفال الأصغر أسوأ من أداء الأطفال الأكبر.

• الطبيعة والتدريب "Nature – Nurture":

دائماً هناك تمييز في النمو بين ما هو طبيعي وما هو راجع للخبرة . لكن المسألة أكثر تعقيداً من ذلك. فللفرد جينات طبيعية خاصة، ولكنه أيضاً يعيش في بيئة خاصة، وكلاهما مهم ، ويركز Flavell عام ١٩٧٦ على مرونة نمو الأعضاء، ويؤى أن هناك طرق متعددة لنمو أي مهارة عقلية معرفية.

ويقترح عدد من الكتاب أنه بما أن البشر يكتسبون بعض اللغات فإن أعضاء الإنسان يجب أن تكون قد فطرت على آلية خاصة في تعلم اللغة، وهذا الاكتساب شديد التخصص للغة يشير إلى اكتساب شديد التخصص للعمليات العقلية المعرفية.

ويضاف إلى ذلك ما وجده علماء نفس النمو من أن الخبرات المختلفة تؤثر على حجم وتركيب وكيمياء مكونات المخ.

• بعض مظاهر النمو العقلي المعرفي :

١- الانتباه والتشفير : Attention and Encoding:

تحتوى البيئة على كميات مذهلة من المعلومات الضرورية، والتي من الممكن تشفيرها بطرق متعددة . والأسلوب أو الطريقة التى يتعامل بها الكائن مع هذه المعلومات لها تأثيرات جادة على نجاح التفاعلات البيئية.

أما عمليات الانتباه فالمكون المفتاحي لها هو الانتقاء Selectivity ، وعملية الانتقاء هذه تمر بعدد من التغيرات أثناء النمو.

فقد أظهرت الأبحاث أن الأطفال الصغار جداً يفضلون النظر للنماذج المتحركة عن الساكنة (Pick and Others, 1975) . كما قد تبين أن الأطفال أكثر من شهرين يفضلون النظر للأشياء المألوفة مكررة الحدوث (Pick and Others, 1975)

وعلى الرغم من أن الأطفال الصغار يظهرون أشكالاً من الانتقاء النشط، إلا أن انتباههم لا يزال يتأثر بقوة بنوعيات المثيرات التى يواجهونها.

وبالتبع يتأثر انتباه الراشدين بأنواع المثيرات التى يواجهونها، فمن الصعب أن نتجاهل الحركة أو الألوان المشرقة أو المفاجآت الطارئة أو الأصوات العالية.

لكن سلوك الأطفال الصغار موجه بهذه المدخلات البيئية ، وذلك أكثر من سلوك الأطفال الأكبر أو البالغين.

وقد أكد كل من Wright and Vlietstra, 1975 على الفرق بين الاستكشاف Exploration والبحث Search. فالأول أكثر تلقائية، وغير منظم ومحكوم بالمظاهر البيئية للأحداث وللأشياء . وعلى العكس من هذا فالبحث أكثر تنظيماً ومحكوم بمتطلبات الأداء. ويقترح هؤلاء الباحثان أنه ما بين الطفولة المبكرة إلى الطفولة المتوسطة هناك نقله عامة من السلوك الاكتشافي إلى سلوك البحث.

وهكذا فتغيرات النمو هى تغيرات فى الطريقة التى يبحث بها الأطفال عن المعلومات ويكتسبونها من البيئة ، كما أنها تغيرات فى أشكال المعلومات التى يكتسبها هؤلاء الأطفال .

وعلى الرغم من أن المولود يظهر نشاطاً انتقائياً ، إلا أن أمام الأطفال العديد من السنوات كي يظهروا سلوكاً منظماً ، ينتفعون به من خصائص الأشياء والأحداث.

* * *

٢- اللغة : Language:

وجد الباحثون أن الأطفال الصغار يميزون بين الأصوات الناتجة عن الكلام، وغير الكلام. كما وجدوا أن هناك تفاعل في بعض الأوجه بين النمو اللغوي والنمو غير اللغوي.

ويستخدم الأطفال الجمل البسيطة ليعبروا بها عن متطلباتهم وعن الأشياء من حولهم.

والأطفال يحاولون فهم ما الذي يحدث حولهم، ويقول Mac Nanara أنه خلال العامين الأولين من العمر يعرف الأطفال أكثر عن العالم المحيط بهم وذلك بشكل عام. ثم يبدأون بعد هذه المعرفة غير اللغوية في فهم اللغة، الأمر الذي قد يقودهم لتعلم المفردات.

وهكذا فالأطفال الصغار يحاولون فهم العديد من المفاتيح غير اللغوية كالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه، والأشياء والأحداث والتفاعلات.

والأطفال يستخدمون كلمات مفردة للتعبير عن أفكارهم الداخلية. فكلما كره مثلاً عندما ينطقها طفل قد تعني مثلاً أعطني الكرة.

وقد وجد الباحثون أن فهم الأطفال للغة يكون أكبر من انتاجهم لها، فالأطفال أقرب أن يفهموا دائماً وذلك أكثر مما يقولون. والسلوك الذي يقوم به الشخص باستخدام كلمة للتعبير عن جملة سلوك يدل على فهم الطفل للحوادث المتتابعة.

ويرى كلارك عام ١٩٧٨ أن الأطفال قد يعنون ما يقولوه ، لكنهم ليسوا دائماً يعنون ما يعنيه الراشدون عند استخدامهم لنفس الكلمات.

ويرى Nelson عام ١٩٧٤ أن تعلم أسماء الأشياء يعد الخطوة الأخيرة في نمو جوهر المفاهيم وقد وجد بياجيه عام ١٩٧٠ أن النمو الحسي الحركي يقود إلى نمو لغوي.

ويرى Siegel عام ١٩٧٧، وذلك على الأقل بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة، أن النمو العقلي يقف وراء النمو اللغوي، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار كلا المتغيرين تابع، ولو أن الأمر كذلك، فيمكن للفرد أن يتوقع أن يؤدي الأطفال أداء أفضل في الأعمال غير اللفظية عن الأعمال اللفظية، والتي تتضمن نفس المفاهيم.

وتعطي اللغة طريقة تشفير الأحداث والأشياء، متضمنة في ذلك نظام رمزي للتعامل مع المفاهيم. ويستطيع الطفل في حوالي الخامسة استخدام لغته المحلية بكفاءة، وذلك على الرغم من أن مهاراته اللغوية لا تزال بعيدة عن سلوكيات الكبار.

ويقترح كل من Bruner, Ower and Grenfield عام ١٩٦٦، أنه من الطفولة المتوسطة فما فوق أن اللغة يمكن أن تقود النمو العقلي بطرق متعددة. وهكذا فكلما تقدم النمو وتطورت مراحل الحياة تصبح اللغة هي النظام الأولي الأساسي في التعامل مع المفاهيم والعلاقات المجردة.

* * *

٣- الذاكرة : Memory:

تلعب التغيرات لاسيما تلك المرتبطة بالذاكرة قصيرة الأجل، دوراً حاسماً في النمو العقلي.

وبزيادة العمر تزداد سعة الذاكرة . كما يقرر العلماء أن عمليات تكوين المعلومات تكون أبطأ عند الأطفال الصغار منها عند الكبار والبالغين، من هذا فإن الأداء المتعلق بالذاكرة القصيرة الأمد يكون أبطأ عند الأصغر سناً , (Wickens, 1974).

* * *

٤- الاستراتيجيات : Strategies:

إن الاستراتيجيات يمكن اعتبارها نشاط ذاتي منظم، بحيث أن الانشغال بها يمكن أن يساعد الأداء في بعض الأعمال.

وفى العديد من المواقف يستخدم الأطفال الاستراتيجيات بطريقة مختلفة عن الأطفال الأكبر وعن البالغين . فالأطفال الصغار مثلاً يتعاملون مع المواقف بطريقة عشوائية تلقائية، بينما الأمر يكون أكثر تنظيماً مع الأطفال الأكبر.

ومن المهم معرفة أنه لا توجد استراتيجية معينة للتذكر، فنحن لا ننوى تذكر ما نحاول تذكره بالفعل، أى أننا لا ننوى تذكر أشياء معينة فنذكرها. وتختلف عمليات التذكر باختلاف العمر.

كما تختلف آليات الاسترجاع أيضاً باختلاف السن، فالأطفال الأصغر يسترجعون آخر الأحداث أسرع من غيرها، بينما الأكبر يستخدمون استراتيجيات فى جميع الوحدات واسترجاعها.

* * *

٥- ما وراء المعرفة : Metacognition:

إن ما يعرفه الأفراد عن كيفية عمل العمليات العقلية يطلق عليه مصطلح Metacognition وهذا المصطلح والمعرفة به يمكن أن تفسر اكتساب واستخدام الاستراتيجيات العقلية.

وقد أجريت تجارب حول العلاقة بين معرفة الأفراد عن العملية العقلية وممارستهم لها، وذلك كسؤال الأطفال الكبار حول الذاكرة Metamemory واختبارهم فيها، فقد وجد - مثلاً - أن الأطفال الأكبر سناً يعرفون أن التدريب مهم بإعادة تكرار المواد، وإعادة كتابتها، وزيادة ساعات التذكر، فكل ذلك يدرّب الذاكرة ويقويها.

لكن النتائج لم تأت دائماً ثابتة فى جميع التجارب، حول العلاقة بين المتغيرين.

* * *

٦- محتوى المعرفة : Content Knowledge:

بالنسبة للبالغين ، من الواضح أن كم وثراء معرفة الفرد تؤثر على أدائه فى مجال المعرفة.

ويسجل كل من Naus and Ornstein, 1983 هذه الملاحظة، ويرى أن سببها يتمثل في أن المعاني الغنية المنظمة تقود بطريقة أوتوماتيكية إلى الأداء الأفضل. وعلى العكس فالفرد يميل لاستخدام استراتيجية فعالة عندما يتعامل مع مواد مألوفة ومفهومة أكثر. (Cognitive processes, (88), P. 3130314)

* * *

٧- نمو إدراك الشكل :

• بتقدم عمر الأطفال تتطور ملاحظاتهم للأشكال، فهم في البداية يلاحظون الشكل العام الخارجي، ثم بعد ذلك الأجزاء الداخلية، وأخيراً نجدهم يلاحظون الاثنين معاً.

وفي عمر ٤-٥ سنوات نجد الأطفال يميزون بين الأشكال متعددة الجوانب.

• ويذكر Gaines, 1969 أن الأطفال يميزون الأشكال المتناسقة أسرع من تمييزهم للأشكال عديمة التناسق، ويذكر Munsinger and Forsman, 1966 أن ذلك يكون في عمر السادسة، لكن عندما يتجاوزون العشرين يزداد إدراكهم للأشكال غير المتناسقة بزيادة معلوماتهم. والأطفال من السادسة إلى العاشرة يستطيعون ملاحظة خصائص الأشكال المتناسقة ، هذا ما أشار إليه Aiken and Williams, 1973.

• وفي العديد من الدراسات المبكرة كان يستدل على طبيعة إدراك الأطفال للأشكال من خلال طريقتهم في نسخ الأشكال ، وعندما كان النسخ غير دقيق ، فقد استنتج كل من Maccoby and Bee, 1965 أن إدراك خصائص الشكل لا تتم بدقة عند الأطفال الصغار. فقد وجدوا أن أطفال الخامسة لا يستطيعون نسخ دائرة أو مستطيل ، ولو حتى بشكل تقريبي صحيح، على الرغم من أنهم يميزون بينهما، وهناك تحسن سريع في نسخ الأشكال الهندسية فيما بين ٥-٦ سنوات (Birch and Lefford, 1967) ويذكر Gutler, 1973 أنه حتى في هذا السن نجد أن الأطفال الذين يميزون بشكل صحيح بين الأشكال الهندسية، يخطئون في نسخها، حيث أن الارتباط بين التمييز والنسخ ليس مرتفعاً.

• ويذكر كل من Piaget and Inhelder, 1956 أن الخصائص التوبولوجية (المكانية) (Topological) مثل: داخل وخارج، مغلق ومفتوح، يعرفها الأطفال بشكل صحيح في عمر مبكر عن الخصائص الهندسية حتى مع الأشكال البسيطة كالمربع والمستطيل، ويذكر Lovell, 1959 أن الأطفال من 3-6 سنوات يستطيعون إنتاج ما هو متعلق بالخصائص التوبولوجية أسرع مما هو متعلق بالخصائص الهندسية.

ويبدو أن السبب في هذا كما يذكر Piaget and Inhelder أن إدراك الخصائص التوبولوجية أسرع من إدراك الخصائص الهندسية، لأن الأولى ملموسة ومحسوسة أكثر للأطفال.

• وقد وجد Graham, 1960 أن الأطفال في عمر الرابعة يستطيع الغالبية العظمى منهم نسخ خصائص الأشكال المفتوحة بشكل صحيح وذلك في مقابل الأشياء المغلقة، كذلك ينسخون الخطوط المستقيمة والمنحنية بشكل صحيح وذلك في مقابل الخطوط المنحنية، وذكر Gibson أن أخطاء الخطوط المستقيمة تكون مرتفعة في سن الرابعة وتبدأ في التناقص سريعاً مع العمر.

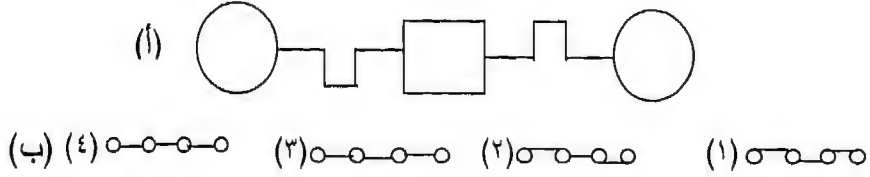
• ويخطئ الأطفال في إدراك خصائص معينة لبعض الأشكال، وقد وجد Graham, 1960 أن طباعة الزوايا تكون غالباً غير صحيحة، فحوالي 40% من الأطفال في سن الخامسة يطبعونها بشكل صحيح. كما أن الغالبية العظمى من الأطفال في سن السادسة يعيدون إنتاج الزوايا بشكل غير دقيق (Snyder, 1971).

• وعندما يعرض على الأطفال تراكيب معقدة مكونة من عدد من الأجزاء، فإنهم قد يدركون الأجزاء التالية قبل الأجزاء الأولى خاصة عندما تكون هذه الأجزاء مرتبطة بشكل بسيط وسهل عزله. (Reese and Lipsitt, 1970)، لكن يصعب على الأطفال إدراك علاقة الأجزاء ببعضها البعض وعلاقتها بالشكل ككل.

وقد وجد Graham, 1960 أن الغالبية العظمى من الأطفال في سن الخامسة يمكنهم ربط أجزاء الأشكال البسيطة معاً.

• وقد وجد كل من Stanlok and Pêcheux, 1969 أن الأطفال من 5-10 سنوات يكونون مؤهلين على طباعة الأشكال التالية، والأطفال الأصغر يعيدون إنتاج بعض الأجزاء منفصلة، لكن ليس الشكل ككل. وفي حوالي السادسة يبدأ

الشكل العام في الظهور، ومن السابعة يستطيع الأطفال إعادة إنتاج العلاقات البينية بين الأجزاء وبعضها.



ويبدو أن مفهوم تركيب الشكل ككل ينمو بانتظام من السادسة فما فوق، ويذكر Verba, 1973 أن الأطفال من ٣ ونصف السنة ← ٧ سنوات يستطيعون طباعة الأشكال ٣، ٤ ب بشكل صحيح قبل الأشكال ١، ٢ ب.

وقد يرجع السبب في هذا إلى أن الأشكال ٣، ٤ تدرك ككل موحد أما ١، ٢ فتدرك على أجزاء لاختلاف وضع الخطوط بداخلها . ولا يحدث هذا بشكل صحيح إلا فيما بين ٦←٧ من العمر .

وكلما ازدادت الأشكال تعقيداً وازدادت أجزاؤها الداخلية تشابكاً، كلما ارتفع سن إدراك الطفل لها، حيث نجد أن طبع مثل هذه الأشكال لا يتم بشكل صحيح إلا عندما يصل الطفل إلى ١١ أو ١٢ عاماً. كما نجد أن الأطفال يدركون بعض التفاصيل غير المهمة لأجزاء الشكل فيما بين ٧←٩ من العمر بينما لا يعرفون الأجزاء الأساسية المكونة للشكل إلا عند ٩←١٠ من العمر .

• ويبدو أن الأطفال عموماً تحت السادسة يجدون صعوبة عن الأطفال الأكبر وعين الراشدين في إدراك الخصائص المختلفة للأشكال المعقدة بدقة وكذلك إدراك العلاقات الداخلية لأجزائها وعلاقتها بالشكل ككل.

وفي حوالى السادسة تنمو قدرة الأطفال على ممارسة نشاط الإدراك، حيث يبدأ في تحديد العلاقة بين الأجزاء وبين الشكل ككل.

• وختاماً، يمكن القول أنه بزيادة عمر الأطفال وذكائهم فإنهم يصبحون أكثر قدرة على تحليل الأشكال ، وتوجيه انتباههم نحو الخصائص المهمة في الأشكال، وتزداد قدرتهم على تجاهل واستبعاد المظاهر غير المهمة للأشكال.

(The development of Cognitive Presses. (105), P.:153-182)

• وهناك عدة اتجاهات تاريخية درست النمو العقلي من خلال حركات الاختبارات العقلية . وأولها دراسة سبيرمان عن العامل العام، ورمزه "g". ثم نظرية بياجيه عن نمو العمليات العقلية المعرفية. وأخيراً ما أشار إليه علماء نفس اللغة Psycholinguistics من إمكانية دراسة العمليات العقلية من خلال تحليل اكتساب الأطفال للغة واستخدامهم لها.

• ويعتقد Sterhouse, 1973 أن هناك أربعة عوامل تساهم في زيادة التعقل وهى:

- أ- زيادة القدرة على الحفظ والاسترجاع.
- ب- زيادة القدرة على التعامل مع المعنويات والتعميم.
- ج- زيادة الكفاءة الحسية الحركية.
- د- زيادة القدرة على إرجاء الاستجابات الغريزية.

• ولا تعتمد القدرات العامة على الجينات ، فلا توجد جينات للتذكير أو المعالجة المعنوية، لكن الجينات تضبط الآليات الفسيولوجية التى تنتج نماذج معقدة من السلوك.

• وقد ميز Cattell, 1971 بين نوعين من الذكاء هما الذكاء السائل والذكاء المتبلور:

(Fluid V. Crystallized Intelligence) فالثنائى يشير للمعرفة والتعلم، والأول يشير للتعقل النقي الذى تقيسه الاختبارات، وهو يشير للعلاقات البيولوجية، فى حين أن الثانى يشير للتأثيرات البيئية ، وذلك على الرغم من أن الأفراد يختلفون فى قدرتهم على التعلم من البيئة وبعض هذه الاختلافات أيضاً لها أصول جينية.

والمثال على ذلك يبدو من السؤالين التاليين:

١- القطة يمكن أن تكون قطيطة ، والإنسان يمكن أن يكون... (كلب، طفل، أم، نمر)؟ وهذا يقيس ذكاء بيئى متبلور.

٢- مثل ● إلى مثل ●... مثل ● ○ ■ □ ؟

وهذا يقيس ذكاء وراثى (جينى).

ولا تزال الأبحاث مستمرة حول هذا الموضوع، لتحديد أكثر.

١- نمو تفكير الطفل :

يعرف التفكير على أنه سلسلة متتابعة محددة لمعان أو مفاهيم رمزية تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية.

وفي البداية يدرك الطفل العالم المحيط به إدراكاً غامضاً لا يحدد خصائصه ومميزاته ومعانيه، ثم يتطور به النمو فيدرك ما يأكله وما لا يأكله ، ويستعين بحواسه في تكوين المعاني، وبزيادة نموه يستطرد به الإدراك ويقسم الأشياء لمجموعات متجانسة . ويستعين الطفل في فهمه للأشياء بوظيفتها له وفائدتها التي يرجوها.

وبذلك تنشأ معاني الأشياء من تكرار الخبرة ومن الاتصال المباشر بالبيئة الطبيعية والاجتماعية ومن تفاعل الطفل معها، أي أن المعاني تتطور من الخبرة الحسية إلى المفاهيم الرمزية، لهذا تنادي التربية الحديثة بمبدأ تعدد الخبرات المباشرة وهذا ما أكدته دراسات بنية وبياجيه.

وتدل أبحاث E.Heidbreder على أن المفاهيم تخضع في نموها لمستويات عدة تبدأ بالمظاهر الحسية وتنتهي بالمعاني الكلية المعنوية.

ويتأثر نمو المفاهيم بمدى انتباه الطفل لوظيفة العمل الذي يقوم به، ولغاية النشاط العقلي الذي يهدف إليه والمستوى المعنى ومدى شموله واتساعه، ولدوافع الطفل وعمره ونضجه وذكاؤه. (الأسس النفسية للنمو (٣١)، ص ١٥٠ - ١٥٣).

• سلوك حل المشكلة :

إن نمو الطفل العقلي يزدهر من خلال نشاط حل المشكلة لأنه يتضمن تقريباً كل العمليات العقلية.

وطبقاً لما يذكره كل من : Joanne Yinger and Ruth Eckland فإن حل المشكلة يتضمن تشكيل أفكار واقتراح آراء وخلق بدائل وتحليلها، واختيار بعضها بما يناسب ظروف الموقف الحالية.

وكل مرحلة من مراحل حل المشكلة هي مرحلة تعلم تجعلنا نستكشف لنوسع فهمنا.

والطفل في موقف حل المشكلة يستكشف ، ويتعرف على المصادر المتاحة لديه، ويطرح أسئلة ، ويجمع المعلومات.

وقد ركز كل من John Dewey & Maria Montessori على سلوك حل المشكلات باعتبار أنه ينمي الطفل عقلياً، بالإضافة إلى قيمته الاجتماعية ، فالطفل حينما يعمل في مجموعات صغيرة فإنه يتعلم ويشترك الأطفال الآخريين في السلوكيات الاجتماعية المرغوبة مثل المساعدة والتعاون والمشاركة.

* * *

٩- نمو تعلم الطفل :

هناك ثلاث نظريات تناقش سلوك التعلم عند الطفل فيما يلي ملخصاً لأهم أفكارها:

أ- نظرية : Jerome S. Burner

يرى برونر أن الإنسان يستخدم ثلاثة سلوكيات كي يتعلم هي: الفعل، التصور، الترميز .

• أما الفعل (Action) :

فيتضمن التعلم بالأداء والعمل، كتعلم الزراعة عن طريق ممارسة سلوك الزراعة.

• والتصور (Image) :

يتضمن الخيال بمعنى تمثيل الشيء الفعلي بصورة ذهنية تنوب عنه، كالصور والرسم.

• والترميز (Symbol) :

ويتضمن التعلم من خلال الأشياء المعنوية كالكلمات.

ويرى أن هذه المداخل الثلاثة مهمة في تعلم الطفل الأفكار الجديدة.

ويركز كذلك برونر على أهمية التعلم بالاكشاف عن طريق سلوك حل المشكلات، إذ هو ينمي الاستقلالية في التعلم.

ب- نظرية : Maria Montessori

أما مونتسوري فتركز على أهمية أن تكون بيئة الطفل مفعمة بالمواد المتنوعة، الأمر الذي سيحث الطفل على التفاعل مع هذه البيئة، والتألي سيشجع التعلم وينميه.

وتؤكد مونتسوري على أهمية تشجيع الطفل على الحركة وتنظيم بيئته والتعامل الفعلي معها، فتذكر أن اهتمام الطفل ببيئته سيصبح سطحي وعابر ما لم يشجع على العمل الفعلي معها.

(Introducing the Young Child to the Social world, (68), P. 64→71, P. 108→110)

ج- نظرية : Jean Piaget

أما بياجيه فقد سبق توضيح أفكار نظريته الرئيسية ، إلا أن الباحثة ستذكر أولاً مرحلة البحث العمرية وهي من مراحل النمو التي اقترحها بياجيه، وهي:

- ◀ مرحلة العمليات المحسوسة (من ٧ أو ٨ سنوات إلى ١١ أو ١٢ سنة):
- ◀ ويسمى تفكير هذه المرحلة بالتفكير العياني ، ويتميز بما يلي :
- التفكير العياني تفكير عند مستوى العمليات المنطقية.
- تفكير متسق راسخ وثابت نتيجة تكامل العمليات العيانية في نظم كلية.
- العمليات العيانية ملموسة محسوسة وغير مجردة نسبياً
- الطفل في هذه المرحلة لا يزال مقيداً نسبياً بالظواهر الخارجية للأشياء مما يخلق له صعوبة في التفكير.

وسميت هذه المرحلة باسم العمليات للتمييز بينها وبين الأفعال التصورية في مرحلة ما قبل العمليات والتي تكون سابقة لها وتعبيراتها متفرقة معزولة لا تتجمع في تراكيب كلية ، ويطلق عليها بياجيه الحدس. أما مرحلة العمليات فتتسم بأن أفعالها تكاملت مع غيرها من الأفعال لتكون نظاماً قابلة للانعكاس.

وإذا كان طفل ما قبل العمليات يميل للعمل على أساس الواقع الظاهري فقط، فطفل العمليات المحسوسة يبدأ في مد تفكيره من الواقع للممكن. (التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٧٦ ← ٨٠).

* * *

وفيما يلي عرضاً ملخصاً للمراحل التي يقترحها بياجيه :

أ- طبقاً لما ذكره بياجيه تعد المرحلة الحسية الحركية هي أبكر مراحل النمو. ويبدأ الذكاء في هذه المرحلة ببداية الرضاعة، مقترنة بنظام من الانعكاسات ، وبعد أسابيع قليلة يستطيع الرضيع السيطرة على نماذج هذه السلوكيات، ويستطيع قريباً أن يربط ما بينها. وقد سمي بياجيه هذه المرحلة بالحركية، لأن الطفل يكتشف فيها العالم من خلال حواسه ونظامه الحركي الخاص . وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد كون مفاهيم عن المسافة والزمن وثبات الأشياء والسببية والواقع فالطفل الآن يمتلك منطق الحدث (Logic of Action).

ب- وعندما يصل الطفل إلى عامة الثاني تبدأ مرحلة جديدة هي مرحلة ما قبل العمليات وتمتد حتى السابعة ويكون فيها تفكير الطفل متمركزاً حول ذاته ولا يركز على مظهرين من المواقف في نفس الوقت وتظهر الاحيائية والاصطناعية في تفكيره.

ج- ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة العمليات المحسوسة، وفيها يكون الطفل قادراً على التمثيل أو استخدام الرمز للتعبير عن الخبرة. والطفل يرمز للأحداث من خلال لعبة وتقليده. وفيما بعد يستطيع الطفل أن يمثل الأحداث من خلال التخطيط والخيال والكلمات ، وهكذا فإن كل أشكال السلوك الرمزي توجه بنمو نظام المنطق عند الطفل. ويرى كل من (Piaget and Inhelder, 1973) أن القدرات المنطقية تحكم التذكر، والتذكر عند بياجيه يحدث نتيجة الفهم.

وعكس ذلك صحيح أيضاً فالتحسينات في التنظيم العقلي ستنتج تحسناً في الذاكرة. وبمواصلة النمو، نجد أن اللغة تلعب وظيفة متزايدة الأهمية لأنها مرنة وعامة.

وعلى الرغم من حقيقة استطاعة طفل مرحلة العمليات المحسوسة التعامل مع المجردات ، إلا أن تلك القدرة على معالجة المجردات العقلية تكون محدودة، فلكي يتعقل منطقياً لابد أن يعالج المواد بشكل حسي.

د- في عمر ١٢ أو ١٣ سنة تزداد وتتسع هذه القدرة ويصبح قادراً على التعقل ومعالجة المجردات بأسلوب مجرد، واختبار صحة الفروض حول أفكار معينة.

وعندئذ نكون قد وصلنا لآخر مراحل النمو العقلي عند بياجيه وهي مرحلة

العمليات الشكلية (The Development of Cognitive Processes (105) P. 183)

• ويرى بياجيه أن العوامل المؤثرة في نمو الطفل العقلي هي :

أ- النضج : وهو النضج العصبي فزيادة عمر الطفل أي بزيادة نضجه تزيد قدرته على التفكير.

ب- الخبرة المادية: وتمثل تفاعل الطفل مع الأشياء الموجود من حوله في بيئته.

ج- النقل الاجتماعي: ويتم عن طريق التعامل مع الآخرين في المجتمع.

د- الخبرة المنطقية الرياضية: وتعتمد على نمو الخبرة المادية وتحدث حين يقيم الطفل علاقات بين الأشياء.

هـ- الاتزان : ويحدث حينما يعدل الطفل تراكيبه العقلية عندما يجد تناقضاً في البيئة وعدم اتزان ، ليحل ذلك على الحركة والاتزان (النمو العقلي للأطفال ص (٢٣)، ٦٣ ← ٦٧).

• ووفقاً للنظرية بياجيه فهناك نقطة تحول تحدث في حياة الطفل الذهنية والاجتماعية بدخوله المدرسة الابتدائية (من ٧ إلى ١٢ سنة)، حيث يحدث انتقال من المحورية الذاتية إلى الاندماج الاجتماعي أي انتقال من الذكاء والحدث اللامنطقي إلى الذكاء المحسوس القائم على العلاقات المتبادلة أو العكسية بالإضافة إلى التفسيرات الموضوعية والمنطقية. (دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي- رسالة دكتوراه (١٠)، سنة ١٩٩١، ص ٧٥).

• والعمليات المادية أو المحسوسة عند بياجيه هي :

تلك الأحداث العقلية ذات الدرجة العالية من التعقيد كالجمع والطرح والتصنيف أو الترتيب المتسلسل Serial Order... الخ وكل هذه العمليات يمكن

أن تعود لنقطة بدايتها ، فالطفل لا يستطيع أن يجمع فقط ، بل يستطيع أن يطرح أيضاً، كما يفهم أن الطرح هو عكس الجمع. إلا أن العمليات خلال هذه المرحلة تكون محسوسة أو ملموسة وترتبط بخبرات خاصة بالنسبة للطفل (محمود عبد الحليم منسى وسيد الطواب ، ١٩٨٢ ، ١٢٠-١٢١).

• ويتوقف إدراك الطفل للعلاقات فى المواقف الاجتماعية، أى المواقف التى يتفاعل الأطفال فيها مع بعضهم البعض على إدراكه لوجهات نظر الآخرين ووضعها فى اعتباره. ومن المعروف أن المرونة المتزايدة فى التفكير والتى يكتسبها الطفل خلال هذه المرحلة تسمح له بأن ينتقل بسرعة إلى الخلف والأمام بين وجهة نظره هو ووجهة نظر شخص آخر.

وهذه المرونة تجعل التعاون ممكناً بين الأطفال ، وهذا يعنى أن هناك تناسقاً Coordination للعمليات فيما بينهم. (النمو العقلي للأطفال ، سنة ١٩٩٠ (٢٣)، ص ١٢٧-١٣٧).

* * *

الجزء الثالث

الذاكرة

• تقديم موضح لتسلسل عرض نقاط الجزء الثالث :

يأتى الجزء الثالث كالجزءين السابقين متسلسلاً من العام إلى الخاص فيبدأ:

١- بيان طبيعة الذاكرة :

من خلال تناول تعريفاتها، وعلاقتها بالمشخ، والدور الذى تقوم به الذاكرة للعقل البشرى.

٢- أنواع الذاكرة :

موضحة طبيعة كل نوع ودوره.

٣، ٤- العلاقة ببعض المتغيرات والنمو :

كختم الجزءين السابقين يأتى هذا الجزء ليوضح دور البحث الحالى فى إبراز الجديد والمزيد من المتغيرات، وتوضيح خصائص التذكر عند الأطفال - ألا وهم عينة البحث.

*

*

*

سيتم في هذه النقطة مناقشة العناصر الثلاثة التالية والآتي ذكرها تباعاً كما يلي:

- في البداية .. قام دونالد هيب Donald Hebb, 1949 بإرساء بناء نظرية تعرف الذاكرة من الجانب الفسيولوجي وذلك بناء على بعض النتائج التي استنتجها كل من راسل وناثان Russell and Nathan ، وتقوم النظرية أساساً ببناء على مبدأ: أن النشاط العصبي الذي يحدث لا يتوقف مع انقطاع عملية التعلم ولكنه يستمر لبعض الوقت بعد انتهائها. وتمضى الدفعات العصبية "المتبقية" في دائرة منعكسة مرتدة وبذلك تقوم بتنبيه نفس الممرات مرة بعد مرة ، ويعتبر Hebb هذه المرحلة والتي أطلق عليها اسم "المرحلة الحركية" أنها الأساس العصبي الذي يكمن وراء تحول الذاكرة قصيرة المدى إلى ذاكرة بعيدة المدى.

- وقد وجد بنفيلد Penfield, 1958 أن التنبيه الكهربائي فى الإنسان للعصب الصدغي Temporal Lobe يؤدي إلى نشاط تذكري لذكريات كانت بغير ذلك منسية.
- ووجد دويتش Deutsch, 1969 أنه باستخدام عقار الاستيل كولين يمكن استعادة ذكريات منسية لدى الفئران.
- ومن تجربتي Penfield, Deutsch يمكن استنتاج أنه برغم حدوث النسيان لبعض المعلومات أو الأحداث ولكنها تبقى فى الجهاز العصبي ومن الممكن استرجاعها عن طريق تيار كهربى أو عقار الاستيل كولين، وهاتان الطريقتان يعيدان عمل الذاكرة عن طريق إعادة بناء الوصلة العصبية سريعة التأثير.



- هذا بالإضافة إلى أن إعادة العوامل المؤثرة التي كانت موجودة وقت تعلم معلومات جديدة تساعد على عملية التذكر، وأن إعادة بناء المناخ المحيط قد يساعد على تذكر أفضل.

وبذلك يكون من المتفق عليه أن الذاكرة بعيدة المدى تعتبر ذات طبيعة كيميائية وأن هذه الطبيعة تكون متصلة بإرسال الوصلة العصبية.

- كما قد استنبط العلماء بعد عدة أبحاث أن كل نصف من نصفي المخ يستطيع تخزين المعلومات بمفرده ولكن نصف المخ الأيسر يكون أفضل في تخزين المعلومات اللغوية بينما يكون النصف الأيمن أفضل في تخزين المعلومات غير اللغوية. (Aller M. Schneider, Barry Tarshis, 1975) (الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة - دراسة مقارنة - رسالة ماجستير (٤٤)، ص ٤ - ٦).

- ووجد عدد من الباحثين أن النشاط الكيميائي للمخ يتغير بشكل ملحوظ في نفس الوقت الذي يتم فيه تعزيز أو تقوية ذكرى جديدة أو حديثة (Hyden 1968:1973)

- كما وجد أن النشاط المتعلق بالذاكرة ينتج تغيرات بيوكيميائية ملحوظة بالمخ، وهذه التغيرات تتضمن العديد من البروتينات وحامض "RNA"

(Memory Meaning and method, (99)P. 4,5)

- ويسيطر المخ على الوظائف المعرفية كالإدراك واتخاذ القرارات، كما يسيطر أيضاً على الوظائف غير المعرفية.

وكما أن الوظائف المعرفية تعتمد على المخ، فهي أيضاً تؤثر على وظائف المخ.

وكما رأينا فعندما ينتبه الفرد مثلاً لمعروفة ما ، أو يقرأ قطعة أو يتخيل منظرًا، فإن النشاط في المراكز العقلية المتخصصة يتغير نتيجة لهذا. (Posner & Raichle, 1994) فقد وجد أن انتباه الفرد لمثير معين يرتبط بزيادة نشاط المخ في مناطق معينة، وكذلك الأمر بالنسبة للإدراك والتعلم والتذكر والتخيل والفهم وحل المشكلات.

- كما ظهر أن زيادة التدريب في مجال حل المشكلات يغير من نموذج نشاط المخ. (Cognitive Psychology, (77), P.56, 61-63)
- والشكل بالصفحة السابقة يوضح مراكز الحس والإدراك والتذكر بالمخ.

* * *

(١-ب) تعريفات الذاكرة :

- تعتبر الذاكرة أحد الأعمدة الأساسية في عملية الإدراك، وضعفها يسبب ضعفاً في عملية الإدراك ككل.
- والذاكرة سلوك في الحياة اليومية يتطلب من الشخص توجيه انتباهه إلى شئ معين ثم استرجاعه فيما بعد Harriot et al., 1973، وهي بهذا عملية عقلية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية.
- وتعرف الذاكرة الجيدة على أنها تلك الذاكرة التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة.
- وتعتبر الذاكرة شرطاً أساسياً للحياة النفسية وللنمو النفسى فبدونها يدرك الفرد أى إحساس يتكرر لعدة مرات كما أدركه في المرة الأولى وبالتالي لا يمكن أن يحدث التعلم (طلعت منصور وآخرون ، ١٩٧٨). (الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة دراسة مقارنة (٤٤) ، ص ٤).
- كما يمكن أن تشير الذاكرة إلى واحد مما يلي :
- الوظيفة العقلية الخاصة باستعادة المعلومات حول المثيرات والأحداث والصور الذهنية والأفكار وغيرها، وهذه الاستعادة للمعلومات تحدث عندما لا يصبح للمثيرات الفعلية وجود في اللحظة الحاضرة.
- كما تعرف الذاكرة على أنها النظام التخزينى المفترض فى العقل والحافظ للمعلومات.
- وأخيراً فوظيفة التذكر يمكن أن تشير إلى إمكانية استعادة المعلومات .

(Dictionary of Psychology, (47), P. 446)

• ويشير التذكر إلى استعادة ما مر من خبرة الفرد السابقة (معجم مصطلحات علم النفس (٤٠)، ص ١٠٤).

• كما تعرف الذاكرة على أنها: القدرة على التذكر أى استرجاع ما حدث فى الماضى إلى الحاضر . ويمكن أن نميز فى الذاكرة ثلاثة ضروب مختلفة:

١- الذاكرة من حيث هى عادة لفظية ويكون العامل الأساسى فيها تكرار المحاولات (Repetition)

٢- الذاكرة من حيث هى استدعاء الذكريات الخاصة ويكون العامل الأساسى فيها الرغبة والاهتمام (Interest)

٣- الذاكرة التخطيطية أو التعميمية (Schematic) من حيث هى محاولة رد المعانى الجزئية إلى المعانى الرئيسية مع إغفال بعض التفاصيل، ويكون العامل الأساسى فيها الاختيار المتعمد والتفكير.

وتصبح الذاكرة بمعناها الثانى والثالث من أهم الوظائف العقلية وأرقاها (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ، ص ٢٦٤).

• مما سبق يمكن استنتاج أن الذاكرة هى :

مستودع خبرة الإنسان ، ففيها يخزن ويحتفظ بكل ما مر به من خبرات بما تتضمنه هذه الخبرات من معلومات ومعارف ومهارات وأحداث، وتتمثل القدرة على التذكر فى القدرة على استرجاع بعض هذا المخزون عندما يتطلب الأمر ذلك.

* * *

(١-ج) وظائف الذاكرة :

حيث أن الذاكرة تشير إلى القدرة على استعادة واسترجاع المعلومات، فقد وجدت العديد من الأبحاث أن ذاكرة الإنسان والكمبيوتر كلاهما يؤدي المهام المحددة التالية :

أ- **التشفير: (Encoding)** : وهى عملية تحويل المعلومات بالصورة التى يمكن أن تخزن بها فى الذاكرة.

ب- **التخزين : (Storage):** وهى عملية حفظ المعلومات لمدد من الوقت.

ج- **الاسترجاع أو الاستعادة : (Retrieval) :** وهى عملية إخراج المعلومات فى وقت لاحق عندما تكون هناك حاجة لذلك.

ويسمى النموذج السابق بمدخل معالجة المعلومات: Information Processing Approach وهو مدخل لفهم ذاكرة الإنسان ويركز على عمليات تشفير وتخزين واستعادة المعلومات، وهو بهذا يؤكد بأنه على الرغم من أن ذاكرة الإنسان والكمبيوتر كلاهما يؤدي نفس المهام إلا أن كل منهما يعمل بطريقة مختلفة (Psychology, 98,(100), P. 215)

ويؤكد على ما سبق كل من :

١- **فؤاد أبو حطب فيذكر أنه :**

يوجد اتفاق عام على أن الذاكرة تتألف من ثلاثة مكونات هى :

أ- **التشفير:** ويقصد به العرض المبدئى للمعلومات الحسية فى المخ، حيث تحول أعضاء الاستقبال الطاقة الفيزيائية وتقوم بتسجيلها داخلياً على نحو أو آخر.

ب- **التخزين .**

ج- **الاسترجاع أو الاستعادة :** ويقصد به استخدام المعلومات المختزنة وقت الاختبار الذى قد يكون محدثاً أو مستثراً من الخارج أو الداخل. (القدرات العقلية، سنة ٩٠ (٣٠)، ص ٢٩٢).

٢- **أنور الشقاوي :** حيث يذكر أن الذاكرة تتضمن ثلاث عمليات أو تمر بثلاث مراحل أساسية هى :

أ- **عملية التحويل الشفري (Encoding):** حيث يتم فى هذه المرحلة تحول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية إلى مجموعة صور أو رموز، أى تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، ويميز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة Memory Codes كما يلي:

(١) **الشفرة البصرية : Visual Code :** حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه.

(٢) الشفرة السمعية : *Acaustic Code* : وهنا يمثل العنصر بواسطة مظهره السمعي الدال عليه.

(٣) الشفرة اللمسية : *Haptic Code* : حيث يمثل العنصر بخاصية اللمس التي تميزه .

(٤) شفرة دلالة اللفظ : *Semantic Code* : ويمثل العنصر هنا بالمعنى الدال عليه.

ب- **عملية التخزين : (Storage)** وتشير إلى احتفاظ الذاكرة (Retention) بالمعلومات المحولة لها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين الحاجة إليها. ويستدل على عملية التخزين هذه مما يقوم به الفرد من تعرف *Recognition* أو استدعاء *Recall*.

١- **عملية الاسترجاع : (Retrieval)** وتشير إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن اختزنت في الذاكرة، ويتوقف استرجاعها على مدى قوة آثارها الموجودة بالذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات *Cues* الاسترجاع.

والذاكرة تؤدي دوراً مهماً في مختلف مجالات السلوك الإنساني، ونحن نحتاج إليها لتوجيه سلوكنا الوجهة الصحيحة، من أبسط السلوكيات كالمشي والمأكل والملبس والمشي في الطرقات إلى الحديث والقراءة والكتابة وممارسة المهارات.

وفي حين يتعلق الإدراك بالموقف الراهن، تتعلق الذاكرة بإدراك المواقف الماضية.

• والوظيفة الرئيسية للذاكرة هي استرجاع الأحداث والمواقف التي سبق أن مرت بخبرة الفرد.

• وتتضمن عملية التذكر عدة عمليات عقلية :

كالعطف : Retention : وهو العملية التي تثبت بها الخبرة الراهنة التي يمر بها الفرد والتي يمكن استرجاعها في صورة تعرف أو استدعاء.

والاستدعاء: Recall : وهو عملية استرجاع للماضى فى صورة ألفاظ أو عبارات أو معانى أو حركات ، وذلك اعتماداً على الصور الذهنية التى يكونها الفرد.

والتعرف: Recognition: وهو شعور الفرد بأن ما يدركه فى الحالة الراهنة إنما هو جزء من خبرات سابقة تكونت لديه فى الماضى. (علم النفس المعرفى المعاصر (٧)، ص ١٢٥-١٢٧).

* * *

٢- أنواع الذاكرة :

تعددت أنواع الذاكرة وتصنيفاتها ، فكل مدرسة أو وجهة نظرية معينة تقسم الذاكرة من منظور خاص ، وعلى أسس معينة.

وفى هذا الجزء ستقوم الباحثة بعرض مختلف التيارات الفكرية التى قسمت الذاكرة تقسيمات متعددة ، وذلك كما يلى :

يمكن تقسيم الذاكرة طبقاً لنوع النشاط النفسى ، وطبقاً لأهداف النشاط ، وطبقاً لاستمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة.

أ- طبقاً لنوع النشاط : تقسم لأربعة أقسام هى :

(١) **الذاكرة الحسية العيانية : Concrete Memory** وتتعلق بالانطباعات المتجمعة عن الطبيعة والحياة من أعضاء الحس وهى: الذاكرة البصرية- الذاكرة اللمسية- الذاكرة السمعية - الذاكرة التذوقية.

(٢) **الذاكرة اللفظية المنطقية : Verbal Logical Memory**، وفيها تتجسد الفكرة فى كلمة أو رمز لتعبر عن معانى معينة وتكون غنية بنظام المفاهيم التى تجرد علاقات منطقية بين الأشياء، وتثرى باستيعاب الفرد للمعلومات فى عملية التعلم.

(٣) **الذاكرة الحركية** : *Motor Memory*، وهى ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها وهى مهمة فى التدريب على الألعاب الرياضية والتمثيل الصامت.

(٤) **الذاكرة الانفعالية** : *Emotional Memory*، وفيها يسترجع الفرد الماضى مصحوبات بانفعالات ايجابية أو سلبية كشعور الفرد بالخوف لتذكره خبرة مؤلمة عاشها.

ب- وفقاً لأهداف النشاط :

(١) **ذاكرة إرادية** : *Voluntary* وتقوم على وجود أهداف محددة توجه المعلومات العقلية المتضمنة فى الذاكرة.

(٢) **ذاكرة لا إرادية** : *Involuntary Memory* وفيها يقفز للوعي نماذج لأحداث أو ظواهر أو أشياء دون قصد. (طلعت منصور وآخرون ١٩٧٨).

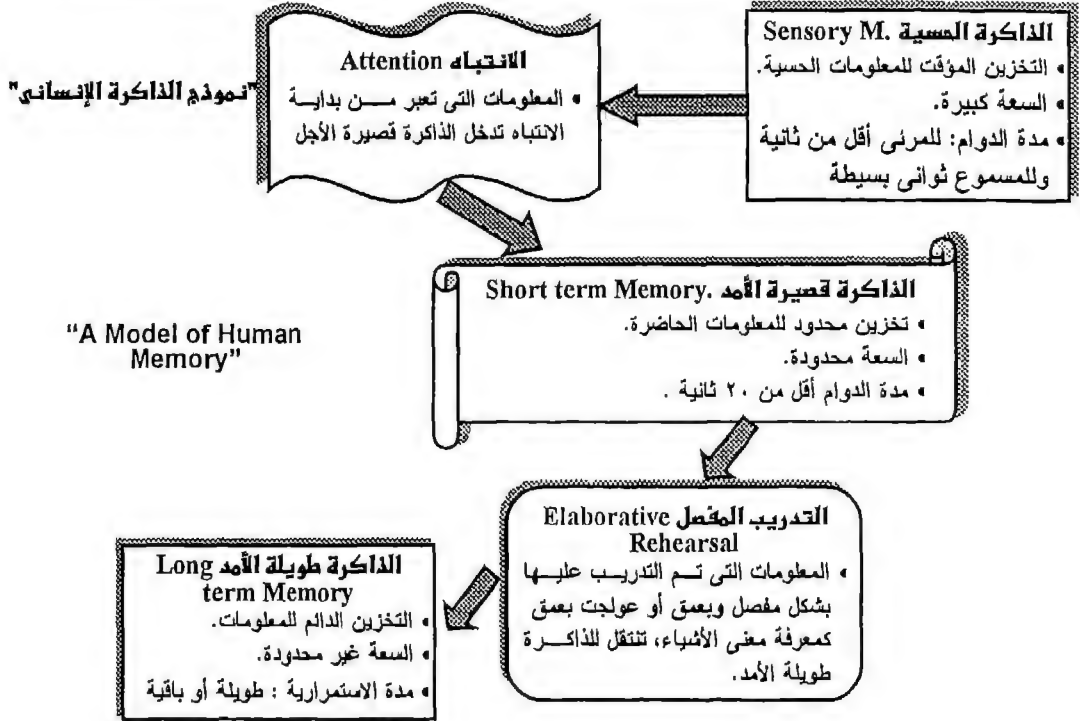
(٣) **وفقاً لاستمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر وهى نوعين :**

(أ) ذاكرة قصيرة المدى (ب) ذاكرة طويلة المدى

(الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء فى مرحلة الطفولة المتأخرة - دراسة مقارنة (٤٤) ، ص ٦ : ٨).

ويتوقع معظم علماء النفس نموذج الذاكرة الإنسانى، كما هو موضح أسفل- وهذا النظام يتضمن ثلاثة أنظمة متميزة للذاكرة، بالإضافة إلى ميكانيزمات تعبر من خلالها المعلومات بين المناطق الثلاث .

الذاكرة



ولو أن الذاكرة هي نظام لحفظ واستعادة المعلومات، فإن السؤال المفتاحي هو:

ما هي أنواع المعلومات التي تخزنها الذاكرة؟ إن العالم كله، وخبراتنا كلها موجودة بالذاكرة، وعلى هذا فإن هذا السؤال يبدو معقداً، إلا أن علماء النفس قد درسوا باعتماد هذه المسألة واستنتجوا أن معظم المعلومات بالذاكرة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة تصنيفات متميزة هي:

أ- ذاكرة المعاني : Semantic Memory

وهي تسمح لنا بالتمثيل والمعالجة العقلية للأشياء أو المواقف غير الحاضرة والمائلة أمام حواسنا، ويقول أحد خبراء الذاكرة "Endel Tulving, 1993, P. 687 أن امتلاكنا للنظام ذاكرة المعاني يسمح لنا بالتفكير في الأشياء غير الموجودة الآن. وهي بهذا تمثل المعرفة المعنوية عن العالم.

ب- ذاكرة المهام أو السيرة الذاتية :

Episodic Memory, Autobiographical Memory

إن هذه الذاكرة تمثل تسجيلاً للأشياء التي سمعناها ورأيناها وفعلناها بالإضافة إلى معلومات حول وقت حدوث هذه الأشياء . وهي بذلك تتضمن ذكريات عن الأحداث الشخصية التي مررنا بها، فكأنها ذاكرة تأريخ الفرد لحياته أو السيرة الذاتية للفرد .

ج- الذاكرة الإجرائية : Procedural Memory

وهذا النظام من الذاكرة يتضمن معلومات لا يمكن وضعها في كلمات بل نظام يسمح لنا بتنفيذ الأنشطة المختلفة. وبالتالي فمعلوماتها لا يمكن أن نعبر عنها لفظياً، كالمعلومات الضرورية لتنفيذ الأنشطة الحركية، كركوب الدراجة. ومن الجدير بالذكر أننا نستخدم في العديد من المواقف هذه الأشكال من المعلومات في وقت واحد. (Psychology, 98,(100), 215, 217)

* * *

يتضمن هذا الجزء بيان بأحدث النتائج حول نموذج الذاكرة الإنساني
بمكوناته الثلاثة، كما يراه معظم العلماء :

أولاً : الذاكرة الحسية

• إن معظم عناصر عملياتنا التذكيرية هي تلك التي تكون ذاكرتنا الحسية. ونحن نذكر مصطلح حسي هنا لأن العمليات التذكيرية هنا تشبه الإحساس أو الإدراك.

والذاكرة الحسية هي عبارة عن مكون باق للعمليات المتضمنة عند ملاحظة المثيرات ، عندما لا يصبح لهذه المثيرات وجود في الحاضر الفيزيقي.

وعلى الرغم من أننا لا نشك في أن الذاكرة الحسية ترتبط بكل حاسة من حواسنا، إلا أن علماء النفس قد درسوا بعمق نوعان من الذاكرة الحسية وهما السمعى والبصرى.

وتسمى الذاكرة السمعية Echoic لأنه يبقى لها صدى "Echo" فهي لا تزال تدق في آذاننا حتى بعد ذهاب الصوت.

وأما الذاكرة البصرية فتسمى Iconic ، حيث نظل نرى المثيرات البصرية حتى ولو لم تعد في مجال رؤيتنا.

ونحن إذا أردنا أن نستعيد المثيرات التي حدثت من ثانية أو أكثر، يجب علينا أن نمثل المثيرات في صورة أكثر اكتنازاً. ومن السهل علينا أن نبتكر تمثيلاً أكثر بساطة لتلك المثيرات المألوفة علينا، فلو تعرفنا على المثيرات أمكننا تمثيلها باسمها أو برموز أخرى تشير إليها. وإذا لم نتعرف على المثير ككل، فيمكننا تقسيمه لأجزاء وتعريف مكونات أجزائه. وعندما يتم تعريفنا للمثيرات وتمثيلها لها، فإننا عندئذ نعتمد على ذاكرتنا الحسية.

وذاكرتنا بدورها لديها القدرة على استعادة معلوماتنا المشفرة. ولكن هذا التمثيل بالذاكرة الحسية مدة بقاءه بسيطة، إذا ما قورنت بالذاكرة طويلة الأجل ذات التخزين الثابت والذي يمكننا من التفكير في المثيرات، وربطها ببعضها البعض وبالأحداث في الحياة من حولنا.

* * *

▪ الذاكرة الحسية : السمعية :

▪ المثيرات اللاحقة : Stimulus Suffix

اقترح كل من : Robert Crowder and John Morton عام ١٩٦٩ ما يسمى بتأثير المثيرات اللاحقة "Stimulus Suffix Effect" والتي تتعلق بتذكر الرقم الموجود في نهاية سلسلة من الأرقام، كما كان في تجربتهما، ومثال على ذلك السلسلة: 6.3.7.2.5.4.1.8.9.0

بالإضافة إلى سلاسل أخرى تعرض على المفحوصين، وبنفس الطول، والصفر هو المبحوث في مدى القدرة على تذكره.

ومن هذه التجربة توصل الباحثان إلى ما يسمى بالتأثير اللاحق عن طريق الذاكرة الحسية السمعية والتي سمياها "ما قبل تصنيف تخزين الأصوات" "Precategorical"

"Acoustic Store" ويرمز لها بالرمز PAS وسعتها في التخزين محدودة إذ تحتوى عدداً محدوداً فقط من الأرقام ، التى تعطى فى وقت محدد، والتى لها معدل تلاشى سريعاً.

وقد وجد الباحثان أن الرقم فى نهاية السلسلة يتم استدعاؤه أفضل من الأرقام التى تسبقه، بسبب أنها تسترجع من PAS وطبقاً لهذه النظرية فإن سيطرتنا محدودة أو تكاد تكون منعدمة على ما يدخل PAS، وطبقاً لهذا فإن الصفر الواقع بنهاية السلسلة دخل PAS وأخذ مكانه هناك، حتى لو حاولنا منعه من ذلك.

وخاصية مهمة حددها هذان العالمان للذاكرة الحسية السمعية باستخدام نموذج PAS هو نظام ما قبل التصنيف، والذي يحدث قبل تسميته المثيرات، لهذا فإن هذه الذاكرة المقترحة تتأثر بمتغيرات مرتبطة بأصوات المثيرات لا بأسمائها.

وإضافة أخرى للباحث Crowder عام ١٩٧١ أظهر فيها أن التأثير اللاحق يعتمد على شكل المعلومات اللغوية التى يتذكرها الشخص. فالتأثير اللاحق لمجموعة مقاطع تتشابه فى حروفها المتحركة وتختلف فى حروفها الساكنة مثل (ba, da, ga) لا يكون له أثر لكنه يصبح واضحاً عندما تختلف المقاطع المتحركة مثل (gae, ga)

■ الإدراك التصنيفي :

إن عملية التمييز بين المعلومات اللغوية كتلك الخاصة بالإدراك اللغوي كالمتردد مثلاً بالتفريق بين الحروف الساكنة والمتحركة، يسمى بالإدراك التصنيفي والمثيرات المصنفة هذه تدرك بطريقة كيفية .

وقد أثبتت التجارب أن الأصوات الساكنة تدرك بطريقة مصنفة فى حين لا يحدث هذا مع الأصوات المتحركة. وبهذا فالأصوات المتحركة تختلف فى طريقة إدراكها عن الأصوات الساكنة، وكذلك فى الطريقة التى يتم بها تذكر كلا النوعين ، فالأصوات المتحركة لا الساكنة يتم تخزينها فى PAS.

• وبالتالي فما يمكن الخروج به من النقطتين السابقتين (ما قبل التصنيف ، التصنيف)، فى الذاكرة السمعية ، هو أننا إزاء نوعين من التذكر ضمن هذه الذاكرة.

الأول خاص بتذكر اسم المثير ويسمى "ما بعد تصنيف الذاكرة قصيرة الأجل":

Postcategorical Short- term memory

والثانى خاص بتذكر صوت المثير ويسمى "ما قبل تصنيف الذاكرة الحسية ":

Precategorical sensory memory

■ الذاكرة الحسية : البصرية :

لو عرضنا على أحد الأشخاص ١٢ حرفاً مثلاً ، فإنه يستطيع أن يذكر ٤ أو ٥ منها فقط ، فلم هذه القدرة المحدودة؟ هل السبب في هذا هو أن قدرتنا على التخزين في الذاكرة لا تتعدى ٤ أو ٥ حروف ، أم لأننا نحفظ الكثير ولا نستطيع استرجاع كل ما حفظناه؟

والبديل الثانى قد أبدته التجربة التى قام بها George Sperling عام ١٩٦٠ والتى وجد فيها أن المعلومات بالذاكرة الحسية البصرية سرعان ما تتلاشى.

وقد وجد Sperling أنه لو عرض على المحفوضين سطرًا مرئيًا من ١٢ حرفًا ثم أخفاه وطلب منهم فى التو إعادة عرضه فإنهم سيذكرون حوالى ٩ أحرف منه ، ولكنه لو طلب ذلك بعد ثانية فأكثر ، فإنه سيجد أن أداء المحفوض ينخفض إلى ٤ أو خمسة ٥ أحرف. الأمر الذى يعزز قيمة الوقت ويشير لمحدودية هذه الذاكرة فى الاحتفاظ بالمتغير. وهذا لأن الشخص يستطيع الاحتفاظ بالسطر المرئى فى عقله ، لفترة زمنية وجيزة بعد ما لا يعود لها وجود فى الحيز المادي.

وأخيراً فقد وجد Sperling أن للذاكرة الحسية البصرية تلك الطبيعة ما قبل التصنيفية التى تتوافر فى الذاكرة السمعية ، فقد اختلف إدراك الأفراد وأدائهم فى المواد المرئية المعروضة المظلمة والمعروضة فى مجال ضوئى مشرق ، الأمر الذى دعا Sperling يستنتج أن شدة الضوء Brightness تؤثر على الأعضاء الحسية فى الذاكرة البصرية وبالتالي على أداء الأفراد المتعلق بذلك.

(Cognitive Processes, (88),P. 33: 55)

* * *

ثانياً : الانتباه والذاكرة قصيرة الأجل

الانتباه :

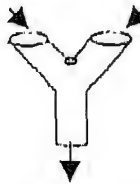
يعرف William James الانتباه على أنه :

"كل واحد منا يعرف ما هو الانتباه ، إنه الشئ الذى يملك العقل بوضوح وقوة . والذى يعد التركيز والوعي أو الشعور جوهره . والانتباه بهذا يتضمن انسحاب الفرد من بعض الأشياء لأجل التعامل مع أشياء أخرى بكفاءة".

فهل عملية إدراكنا الانتقالي هذه تحدث قبل التخزين في الذاكرة قصيرة الأمد لتحدد مما هو داخل لهذه الذاكرة ، ذات السعة المحدودة بطبيعتها؟
في الواقع، لقد ناقش علماء النفس المعرفي هذه القضية ، وفيما يلي نماذج لبعض توجهاتهم في هذا الموضوع:

نظرية الفلتر : Filter Theory

في عام ١٩٥٧ اقترح Donald Broadbent نظريته في الانتباه والتي رأي فيها أن الانتقاء الذي يحدث أثناء عملية الانتباه يكون اعتماداً على قنوات حسية، فمثلاً بالنسبة للمثيرات السمعية، نجد أن الأذن تتكون من قناتين منفصلتين لاستقبال المثيرات السمعية التي تدخل من كل قناة ، ليسمح الفلتر Filter أو البوابة للمعلومات بالدخول من قناة واحدة في وقت محدد. أي أن الفلتر لا يسمح بدخول المعلومات من كلا القناتين في وقت واحد.



وقد شبه Broadbent هذه النظرية بأنبوبة على شكل حرف Y وهذه الأنبوبة لها ساق ضيق يسمح بكرة واحدة فقط بالمرور، ولا يخفى علينا بالطبع أن الكرة في هذا النموذج هي تمثيل للمثيرات التي

تمر في القناتين السامعتين للأذن . و broadbent كي يتوصل لنظريته هذه قام بتجربة سنة ١٩٥٤ ، بأن أسمع مجموعة أشخاص مثيرات سمعية متشابهة في كل أذن ثم طلب منهم إعادة سردها فكانت نسبة إجاباتهم الصحيحة ٩٣% ، ثم قام بإسماعهم ٣ أرقام في الأذن اليمنى هي ٧٣٤ وفي نفس الوقت ٣ أرقام أخرى في الأذن اليسرى وهي ٢١٥ ، ثم طلب منهم استدعاؤها فكانت نسبة إجاباتهم الصحيحة ٢٠% . الأمر الذي يعضد نظرية الفلتر التي توصل إليها.

■ نموذج الإضعاف : Attenuation Model

ينتقد Treisman نموذج Broadbent ، ليقترح بدلاً منه نموذج الإضعاف إذ يرى أن الفلتر لا يشكل حاجزاً يعوق المعلومات عن دخولها من إحدى القناتين السامعتين، فالفلتر إذن ليس حاجزاً بل مضعف مبتكر فهو يضعف تأثير أحد المثيرات ليزيد من نشاط المثير الآخر فيتم التعرف عليه. وبهذا فإن بعض المعلومات لا جميعها يتم التعرف عليها.

وبالتالى فطبقاً لهذا النموذج فإن كمية محدودة من المعلومات هي التى تؤثر على أعضائنا الحسية ويتم التعرف عليها، ومن ثم ترسل لذاكرتنا قصيرة الأجل.

▪ نموذج السعة غير المحدودة : Unlimited Capacity Model

أما هذا النموذج ففيه يقترح كل من Shiffrin and Geisler عام ١٩٧٣ ، أنه لا توجد سعة محدودة للتعرف على المثيرات التى تأتى من القنوات الحسية المختلفة فى نفس الوقت، وعملية التعرف على المثيرات التى تصل لقناة معينة لا تشوش على عملية التعرف على مثيرات أخرى تصل فى نفس الوقت لقنوات أخرى.

• **وأخيراً يظهر النموذج المتعدد "Multimedia"** : الذى يحاول التوفيق بين وجهات النظر الثلاثة السابقة، والتى ترى أن عملية الانتباه تكون بمثابة عنق الزجاجة للمعلومات المتتابة من الخارج والداخل للذاكرة قصيرة الأجل.

* * *

التشفير :

كيف تحفظ المعلومات؟ وعلى أي شكل يتم تشفيرها فى الذاكرة قصيرة الأجل؟ وأحد محاولات الإجابة على هذا السؤال من قبل علماء النفس كانت عن طريق فحص أنواع أخطاء المفحوصين فى الأعمال التى تتطلب استدعاء من الذاكرة قصيرة الأجل.

وقد اقترحت نتائج الدراسات أن المعلومات يتم تشفيرها فى الذاكرة قصيرة الأجل على هيئة وحدات صوتية أو سمعية، أكثر منها بصرية ، وذلك حتى لو تم تمثيل هذه المعلومات بشكل بصرى ، أو لم يتم سماعها أو التحدث بها مطلقاً.

ولكن كم عدد الأصوات التى تدخل ذاكرتنا قصيرة الأجل؟ ما هو سعة مخزون هذا النوع من الذاكرة؟

سبق الحديث عن الذاكرة المسماه PAS وكيف أن سعتها محدودة لدرجة أننا لا نستطيع أن نحفظ فيها أكثر من حرف واحد أو رقم واحد فى وقت معين. وعلى النقيض من هذا، نجد الذاكرة طويلة الأجل ذات مخزون واسع جداً فهى تستطيع استيعاب كل الأسماء، والتواريخ، والحقائق والوجوه ، والكلمات ، وكل ما يمكن تذكره.

وبهذا فإن سعة الذاكرة قصيرة الأمد وسط بين الشكلين السابقين شديداً التباين.

الذاكرة قصيرة الأجل :

- يعرف William James الذاكرة قصيرة الأجل، على أنها : "كل ما يوجد بحيز الشعور".
- ولكن لماذا تترك المعلومات الذاكرة قصيرة الأجل؟

تترك المعلومات هذا النوع من الذاكرة لعدة أسباب ، إما لأنها قد فقدت بسبب النسيان، أو لاسترجاعها بغرض الاستجابة على أعمال تتضمن هذا النوع من التذكر، أو لأنها تترك هذه الذاكرة لتحفظ في نوع آخر أكثر بقاء هو الذاكرة قصيرة الأجل.

وفيما يلي نبذة عن كل سبب من هذه الأسباب :

١- النسيان :

هناك نظريتان تفسران فقدان المعلومات من الذاكرة قصيرة الأجل، هما نظريتا الاضمحلال والتداخل . ووفقاً لنظرية الاضمحلال Decay Theory فإن المعلومات تفقد من الذاكرة بمرور الوقت فعندما تنتهي فترة تدريبنا على المعلومات واكتسابنا لها، فإنها تتلاشي تدريجياً بمرور الوقت. وعلى العكس ، ترى نظرية التداخل Interference Theory أن الوقت وحده لا يستطيع أن يسبب النسيان، وبدلاً من هذا فهي ترى أن وحدات المعلومات يتم نسيانها عندما تتداخل مع وحدات أخرى مماثلة.

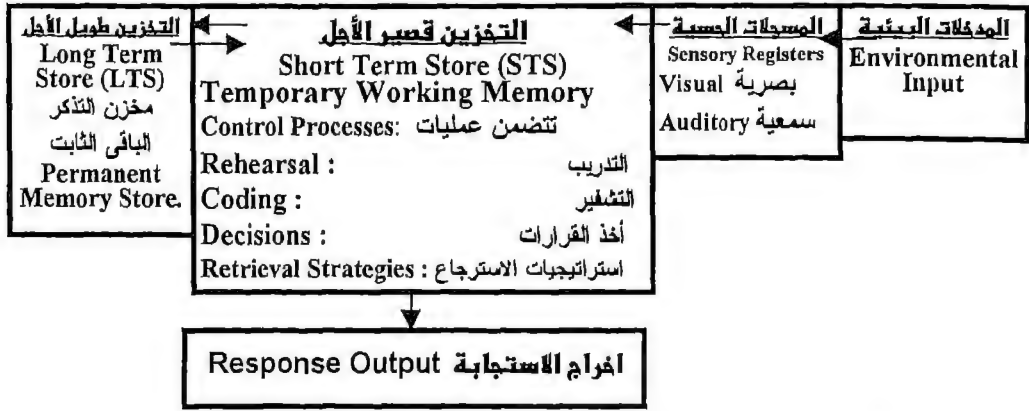
أما وجهة النظر الحديثة ترى أن أفضل رؤية للنسيان من الذاكرة قصيرة الأجل هو خليط من كلا النظريتين.

الاسترجاع من الذاكرة قصيرة الأجل :

تتم عملية الاسترجاع هذه كاستجابة لمثيرات مثل تلك المعروضة في اختبار الذاكرة، وتلعب عملية الاسترجاع هذه دوراً مهماً في مهام التعرف.

انتقال المعلومات للذاكرة طويلة الأجل :

هناك عدة تفسيرات لآلية عملية الانتقال هذه، إلا أن أبرزها هو نموذج Buffer، حيث قام كل من Atkison and Sheffin's Buffer عام ١٩٧١ باقتراح نموذج يوضح استراتيجية الفرد في تخزين المعلومات، يمكن تمثيله كما يلي :



وبالتالي فهذا النموذج عبارة عن عدد من المكونات ، وكل وحدة جديدة تدخل هذا النموذج تنقل أو تبعد أى وحدة موجودة هناك .

ويقترح علماء هذا النموذج أن الفرد يمعن النظر فيما هو موجود بالذاكرة طويلة الأجل، وذلك عندما يسترجع منها ما يريد تذكره، وهو يقوم بعمل بحث دقيق لاتقاء أنسب وحدة، وعند الحصول عليها ينتهى البحث.

وأخيراً. فإن نموذج Buffer يعطى تفسيرات منطقية للاستراتيجيات التى يتبعها الشخص للتذكر. فالفرد يتذكر الوحدات الموجودة فى نهاية قائمة معينة أولاً، وذلك لأن هذه الوحدات يمكن استرجاعها فى التو فى نموذج Buffer، وكذلك فالفرد يدرّب نفسه على حفظ الوحدات الأولية أكثر من غيرها ، وذلك لأنها لا تدخل إلا بهذه الطريقة ضمن نموذج Buffer.

من كل ما سبق نجد أننا أمام نوعين من الذاكرة يتم فيها تمثيل وتخزين المعلومات، وهما الذاكرة قصيرة الأجل والتى يعتمد تمثيل المعلومات فيها على التشفير الصوتي، والذاكرة طويلة الأجل والتى تتضمن التشفير بالمعاني Semantic Coding

ونكلاً يقترح Craik and Lockhart طرقاً متعددة ومستويات متعددة للتذكر والنسيان . يرى كل منهما فيه أن المستوى الذى يتضمن مثيرات صوتية وبصرية، التذكر فيه بسيط ومؤقت وعابر، والمستوى الآخر يتضمن المعانى، وهو مستوى أعمق وبالتالي مدة ثبات المثيرات فيه أبقي.

متى تستخدم الذاكرة قصيرة الأجل ؟

إن الذاكرة قصيرة الأمد ليست ذات سعة كبيرة ولا ذات مدة بقاء طويلة، ومن هذا قد نتصور أنها غير مفيدة. وعلى العكس ، فهي ضرورية في العديد من الأنشطة العقلية المعرفية، فهي تتضمن مثلاً فهم العبارات المكتوبة والمنطوقة ، وفي العد، وبالتالي فهي تختص بمعالجة المشكلات الآنية التي تدور بذهن الفرد في اللحظة الحاضرة.

والخلاصة أن:

الذاكرة قصيرة الأجل عبارة عن نظام يسمح لنا بتذكر الوحدات التي يتم تمثيلها في قائمة قصيرة لأجل الاسترجاع الحالي. وسعة هذه الذاكرة وسط بين الذاكرة طويلة الأجل وPAS في الذاكرة الحسية وتشفر المعلومات في هذه الذاكرة في وحدات صوتية، حتى لو اكتسبت المعلومات بصورة مرئية. وتترك المعلومات الذاكرة قصيرة الأمد لأسباب مختلفة.

أولها النسيان الذي قد يحدث إما لاضمحلال المعلومات عندما ينتهي التدريب عليها. أو لتداخلها مع معلومات أخرى مشابهة .

والسبب الثاني يعود لاسترجاع هذه المعلومات لاستخدامها مثلاً في اختبار التذكر.

والسبب الثالث يعود لانتقال المعلومات للذاكرة طويلة الأجل، وقد ناقش ذلك نموذج Buffer والذي يقسم استراتيجيات الحفظ والاسترجاع لمجموعة وحدات متتابعة ، وفي مقابلة يوجد نموذج آخر يناقش التذكر في إطار مستويين ثابتين يشيران للذاكرة طويلة الأجل، وآخر غير مستمر يشير للذاكرة قصيرة الأجل. وأخيراً فإن الذاكرة قصيرة الأجل تناقش أو تعالج المشكلات الآنية التي يفكر بها الشخص.

(Cognitive Processes. (88), P. 57-90)

* * *

ثالثاً : التدريب والذاكرة طويلة الأجل

إن نظام الذاكرة بشكل عام يتضمن اثنين من عمليات التسميع أو التدريب؟ الأولى تحدث في الذاكرة قصيرة الأجل للمساعدة في التمكن من المعلومات المطلوب حفظها، ويطلق عليها تسميع التمكن والمحافظة Maintenance Rehearsal ، أما الثانية فتحدث في نظام الذاكرة طويلة الأجل للمساعدة في تكامل المعلومات داخل هذا النظام وتسمى التسميع التكاملي Integrative Rehearsal ، وقد كشفت عنها نتائج الدراسات التي أجراها "وبر وكاتلمان" . (علم النفس المعرفي المعاصر (٧)، ص ١٣٥).

وبهذا فإننا نجد أن التسميع ضروري حتى تنتقل المعلومات من الذاكرة القصيرة إلى الذاكرة طويلة الأمد، وهذا التدريب لا يتضمن ببساطة مجرد إعادة الشيء المراد حفظه مراراً وتكراراً.

بل إن هذا التدريب الضروري للذاكرة طويلة الأجل يتطلب مجهوداً معرفياً، وهو بهذا يمكن أن يتضمن التفكير في معاني المعلومات الجديدة ومحاولة ربطها بالمعلومات الموجودة بالذاكرة بالفعل.

أى أن هذا التدريب يتضمن معرفة معاني المعلومات وربطها بالمعلومات الأخرى الحاضرة بالذاكرة (Psychology, 98 (100), P. 224)

* * *

أنواع أخرى من الذاكرة :

الذاكرة العاملة : The Working Memory

يرى العلماء أن الذاكرة العاملة هي أكثر أجزاء الذاكرة نشاطاً وقد استخدم مصطلح الذاكرة العاملة من بعد عام ١٩٧٧ ليحل محل الذاكرة قصيرة الأجل.

وتعرف الذاكرة العاملة على أنها المعالج المعرفي الأساسي أو الرئيسي، حيث تسجل وتحدث بها العمليات العقلية مثل التدريب ، والبحث ، والمقارنة، والحفظ ، وغيرهم .

(Cognitive Psychology, 97 (77),P. 211)

وأظهرت البحوث العاملة الحديثة وخاصة بحوث جلفورد وجود ١٩ قدرة أو نوع للذاكرة

هي:

- ١- ذاكرة وحدات الأشكال
- ٢- ذاكرة وحدات الرموز
- ٣- ذاكرة وحدات المعاني
- ٤- ذاكرة فئات الأشكال
- ٥- ذاكرة فئات الرموز
- ٦- ذاكرة فئات المعاني
- ٧- ذاكرة العلاقات بين الأشكال
- ٨- ذاكرة العلاقات بين الرموز
- ٩- ذاكرة العلاقات بين المعاني.
- ١٠- ذاكرة منظومات الأشكال البصرية
- ١١- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية
- ١٢- ذاكرة منظومات الرموز
- ١٣- ذاكرة منظومات المعاني
- ١٤- ذاكرة تحويلات الأشكال
- ١٥- ذاكرة تحويلات المعاني
- ١٦- ذاكرة تحويلات الرموز
- ١٧- ذاكرة تضمينات الأشكال
- ١٨- ذاكرة تضمينات المعاني
- ١٩- ذاكرة تضمينات الرموز (القدرات العقلية ، سنة ٩٠ (٣٠) ص ٢٨٧ : ٢٩٠).

بعض النماذج التوضيحية :

وفيما يلي بعض النماذج التي اقترحها جلفورد في بحثه، والتي ميز فيها بين "الرموز Symbolic"، والمعاني Semantic، والأشكال Figural.

وعموماً فالفرق بين الرموز والأشكال يعكس الفرق في نظام تمثيل المعلومات اللفظية Varbal (Lexical) من ناحية، والمعلومات الفراغية Spatial (Pictorial) من ناحية أخرى أما نظام المعاني فهو تفسير الأحداث البيئية اللغوية وغير اللفظية، ويمكن معاملته كجسد بين ذلك النظام الرمزي اللفظي Lexical، والشكلي الفراغي Pictorial.

وسيتناول كل ما سبق من خلال الحديث عن الذاكرة كما يلي :

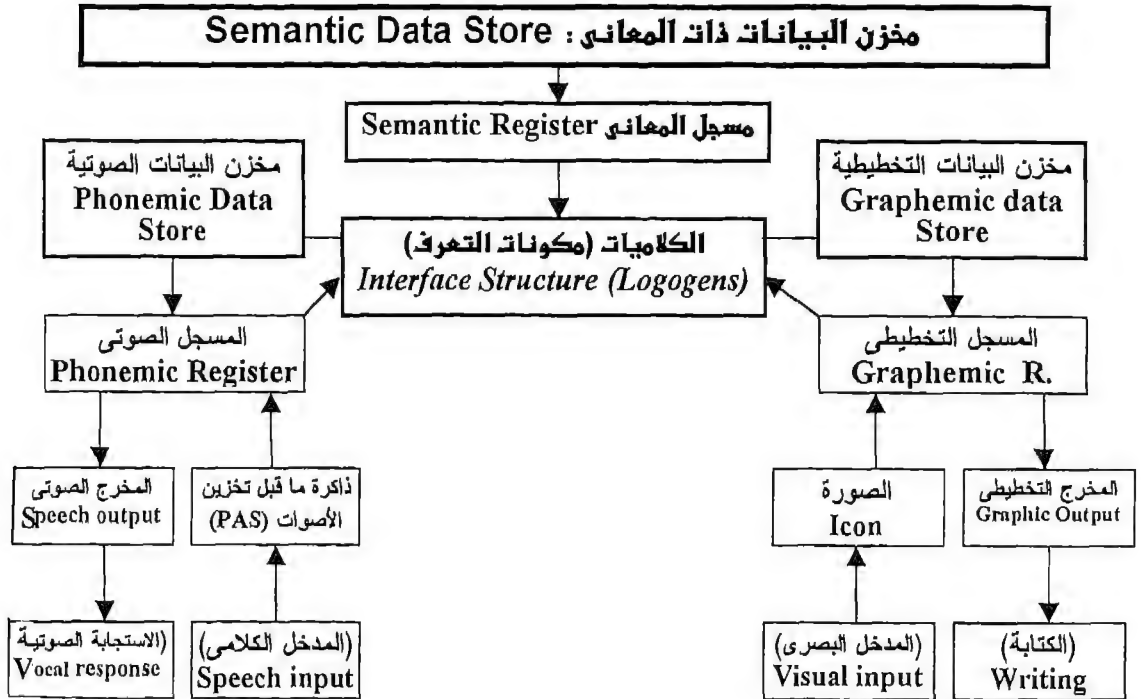
II الذاكرة الرمزية : "Symbolic Memory"

(١) تركيب نظام الذاكرة الرمزية :

"Structure of The Symbolic Memory System"

تستدعى الذاكرة الرمزية عندما يتضمن عمل الأفراد التعرف على الأسماء، والمواد المكتوبة ، ويقومون بمعالجة الحروف والأرقام وغيرها من المواد الرمزية عقلياً.

وفيما يلي نموذجاً تخطيطياً لتركيب الذاكرة :



من هذا الشكل يتضح احتواء الذاكرة على مخازن نوعية متخصصة لحفظ البيانات، وكل مخزن متصل بالمسجل المناسب له، ويقوم الجهاز بحفظ ما تم تسجيله في تلك المخازن المتخصصة، ويتم التسجيل بناء على المدخلات البيئية في كل مسجل متخصص على حدة. وبالعكس تقوم كل وحدة باسترجاع المعلومات أو البيانات وإخراجها عند الحاجة.

(٢) التشفير : "Encoding"

يتم تمثيل المدخلات البصرية في الذاكرة القصيرة الأمد في نموذج Buffer للتذكر - سابق العرض ويسمى ذلك Icon وقد سماها العالم Neisser سنة ١٩٦٧ ، حيث تنتقى المعلومات من الذاكرة الحسية لتدخل الذاكرة قصيرة الأمد كتقرير كتابي أو كلامي (Sperling , 1967) ، أما المعلومات التي تؤخذ من تمثيل المعلومات البصرية (Icon) فإنها تدخل ضمن الخصائص البصرية وتسجل في المسجل التخطيطي Graphemic Register حيث تشفر بطريقة تخطيطية Graphemic Code وهكذا فال (Icon) هي المقابل البصري لما يسمى PAS عند الحديث عن المدخلات الكلامية المسموعة.

كما تقوم عمليات التشفير أيضاً - بالإضافة إلى تمثيلها للرموز البصرية والصوتية - بالمقارنة بين المثيرات الرمزية من خلال تحديد المتشابه أو المختلف. وقد وجد أن سرعة مطابقة الرموز تتأثر بالمثيرات البصرية. فقد وجد أن الزوج البصري من الحروف مثل Cc أو Kk ، سيتم تصنيفه على أنه متشابه أسرع من الأزواج البصرية الأخرى مثل Aa .

وختاماً ، يمكن القول أن :

الذاكرة الرمزية تعتبر جزء من مكون أكبر هو الذاكرة طويلة الأمد أو نظام التذكر الثابت (Permanent Memory System) ، حيث يتم تخزين وتمثيل المفردات وخصائص الأشياء والأحداث.

III الذاكرة اللفظية : "Lexical Memory"

(١) الذاكرة اللفظية هي :

نظام تخزين للمفردات والكلمات التي يمتلكها الفرد. وهذا الجزء من الذاكرة الثابتة كبير جداً إذا ما قورن بالجزء الخاص بالذاكرة الرمزية (Symbolic Memory) . وقد ذكر Old Field عام ١٩٦٦ ، كمثال على سعة الذاكرة اللفظية، أن الشخص البالغ الصغير المتعلم جيداً يمتلك مفردات تصل إلى حوالي ٧٥ ألف كلمة.

لهذا فإن الدراسة المبدئية لهذه الذاكرة تضمنت تجميع للبيانات التي تهتم بالسلوك اللغوي.

(٢) ولمزيد من العرض والتفسير يمكن القول أن الذاكرة اللفظية لها نفس بناء وتركيب الذاكرة الرمزية ، مع الفارق في أن ما تحتويه من بيانات أكبر مما هو موجود بالذاكرة الرمزية. فالذاكرة الرمزية هي نظام فرعى صغير من نظام أكبر هو الذاكرة اللفظية.

والذاكرة اللفظية ثلاث وظائف رئيسية هي :

- (أ) أنها تعمل كذاكرة قصيرة الأجل عندما تدخل المعلومات لمناطق التسجيل وتتم عمليات تسجيلها بكافة أنواعها.
- (ب) أنها تعمل كذاكرة ثابتة عندما تتعامل مع الخصائص المنطوقة والمكتوبة لأشكال الكلمة، وتقوم بتخزينها واسترجاعها.
- (ج) أن الوحدات النشطة للذاكرة اللفظية يمكنها أن تقود في مواقف معينة- لتكون ما يسمى بذاكرة الأحداث المهمة "Episodic Memories".

ويعمل المكون الثابت في الذاكرة اللفظية في وظيفة التعرف Recognition، فالجزء المذكور بالشكل السابق باسم Interface Contains يحوي عدداً ضخماً يساعد في عمليات التعرف "Recognizers" والتي أطلق عليها Morton عام ١٩٧٠، ٦٩ اسم Logogens والذي ينظر إليه على أنه قلب بناء الذاكرة اللفظية.

■ ووفقاً للنموذج الموضح سابقاً فإن عملية تسمية المثيرات البصرية تتضمن المراحل التالية : (١) تشفير الكلمة في وصف تخطيطي . (٢) استرجاع التخطيطات الوصفية. (٣) تحويل الوصف التخطيطي لنظام المخرجات الكلامية.

وهكذا فمن النقاش السابق حول الذاكرة اللفظية يمكن القول أن الوظيفة الرئيسية لهذه الذاكرة هو أن تتوسط طريقتين متضادتين هما تشفير الكلمات (الصوتية والمرئية) وتمثيل أو توضيح المعاني المودعة بالذاكرة الثابتة .

IV الذاكرة الفراغية : "Pictorial Memory"

- وهو آخر جزء سئتم مناقشته وتعنى هذه الذاكرة بنظام التمثيل غير اللفظى Non-Verbal للمعلومات والأبحاث بهذا الجزء أقل منها فى الجزئين السابقين للذاكرة.
- وقد اقترح العلماء أن الشفرات المستخدمة فى تمثيل الأشياء يمكن دراستها من خلال الذاكرة الفراغية وذاكرة المعانى.
- ومن الشكل الموضح سابقاً أن المسجلات التخطيطية والفراغية هى جزء من نظام مفرد للتمثيل الفراغى . وعلى أية حال فإن قناة التخطيط هى نظام متخصص ينمو عبر اكتساب مهارات القراءة، ويتضمن الصفات التى نحتاجها لمعرفة الحروف والكلمات.
- وترتبط كل من الذاكرة اللفظية والفراغية بنظام واحد مركزى هو نظام المعانى.
- وتري Rosch سنة ١٩٧٥ من تجارب لها أن تمثيل الكلمات المتعلق بالذاكرة اللفظية، فراغى فى طبيعته أى ذو طبيعة فراغية.
- والذاكرة اللفظية والفراغية أنظمة مختلفة وظيفياً على الأقل بالنسبة لمستوى تمثيل وتسجيل المثيرات فالأولى تسجلها بطريقة تخطيطية صوتية والثانية تسجلها بطريقة فراغية. وتقوم ذاكرة المعانى بوظيفة الجسر بين الذاكرتين اللفظية والفراغية.
- ومن الشكل الموضح سابقاً يظهر ما يسمى Pictorial-Verbal Conversion حيث يظهر فيه تعامل العقل مع مدخل فراغى كصورة مثلاً وتحويلها لمخرج كلامي وصفي، والعكس صحيح عندما يكون المدخل عبارات منطوقة أو مكتوبة والمخرج تخطيطات مرسومة.
- وهكذا فمما سبق يمكن القول أن هذا الجزء يخص البحث المتصل بالمكون الفراغى فى الذاكرة الثابتة. وقد اقترح العلماء أن هذه الذاكرة تختلف وظيفياً عن كل من ذاكرة الرموز والألفاظ ، لكن كلا النظامين يرتبطان فى مستوى معين بنظام ذاكرة المعانى (The development of – Cognitive Processes. (105),P. 43 :101)

*

*

*

٣- علاقة الذاكرة ببعض المتغيرات :

(١) الذاكرة والتعلم:

- يعرف التعلم على أنه تغير ثابت نسبياً في السلوك ويحدث كنتيجة للممارسة أو الخبرة ولا يمكن ملاحظته بشكل مباشرة (التعلم (١٥) ، ص ٣٥).
- وقد وجد العلماء أن هناك ارتباطاً بين القدرة على التعلم والقدرة على التذكر، وأن هناك عوامل تساعد المتعلم على الحفظ والتذكر، يمكن إيجازها في ثلاث نواحي هي :

أ- عوامل خاصة بالمتعلم نفسه مثل :

عامل النضج والنمو، واستعداداته وقدراته العقلية، وميوله ودوافعه، وصفات المزاج والشخصية حيث وجدت الدراسات أن معامل الارتباط يتراوح بين ٠,٤٢، ٠,٥٢ الأمر الذي يوضح ما لهذه الصفات من أثر عظيم على الشخصية لا يمكن تجاهله.

وأخيراً المستوى الاقتصادي الاجتماعي للمتعلم .

ب- عوامل خاصة بالخبرات المراد تعلمها :

كنوع المادة المراد حفظها، وأثر معنى المادة على المتعلم، فقد وجد أن معامل الارتباط تام بين سرعة التعلم والمعنى.

ج- عوامل خاصة بطريقة الحفظ والتعلم :

فقد وجد أن توزيع فترات التمرين والحفظ أفيد أنواع كثيرة من التعلم من التمرين المتواصل.

كما وجد أن الطريقة الكلية في الحفظ أفضل من الطريقة الجزئية لأنها تعتمد على عامل المعنى والفهم . وبالتالي فحفظ القصيدة مثلاً بيتاً بيتاً بطريقة جزئية لا يكون مجدياً عن حفظها ككل في تعلمها، وذلك كما دلت التجارب.

(التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية (١٥)، ص ٥٢٢ ← ٥٢٩).

ويمكن القول أنه لا تعلم بدون ذاكرة ، هكذا دلتنا تجارب بافلوف وسكنر وثور نديك، إلا أن هذه التجارب ركزت أكثر على عملية التعلم، واعتبرت الأداء دالة عدد من التعزيزات، بينما ركزت أبحاث الذاكرة على أن الأداء دالة الوقت. (Cognitive Psychology. (77), P. 199)

إن التعلم والذاكرة هما في الواقع مظهرين مختلفين لنفس الظاهرة، فالذاكرة هي المخزون الدائم لما سبق للفرد اكتسابه وتعلمه واستخدامه في مختلف المواقف.

والتعلم هو تغيير دائم في المعرفة والفهم نتيجة إعادة تنظيم الخبرات الماضية للفرد ومعلوماته، وعلى ذلك فجميع أنماط التعلم تقوم على استخدام المعلومات والخبرات الماثلة في الذاكرة، ومن ثم فالذاكرة ضرورية للتعلم، ولا تعلم بدون ذاكرة.

(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ٣٤٠)

* * *

(٢) الذاكرة وبعض العمليات العقلية :

■ يتطلب حل المشكلات المعقدة استخدام واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى. ومن المسلم به أن هذا يتطلب وقتاً لإعدادها وتجهيزها والاحتفاظ بها كمعلومات جارية حية في الذاكرة قصيرة المدى.

وبالتالي فإن كلا من الذاكرة قصيرة وطويلة المدى يؤثران على حل المشكلات من نواحي هامة (الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، (٣٤)، ص ٤٢٧).

■ ويمكن التمييز بين نشاطي التفكير والتذكر من خلال نوعية المدخلات، فلو كانت المعلومات التي تتألف منها المدخلات أو المشكلات أو الفجوات مألوفة فإنها تتطلب نشاط عمليات الذاكرة، أما حين تكون جديدة نسبياً لم يسبق التعرض لها فإنها تتطلب نشاط عمليات التفكير. (التفكير دراسات نفسية ، سنة ٧٨ (٢٢)، ص ٢١٧، ٢١٨).

ويبدو دور الذاكرة الإنسانية في المعرفة الابتكارية من خلال النظر للفرد بوصفه نظام لتجهيز ومعالجة المعلومات ، إذ هو يستقبلها ويعيد صياغتها وتترامن العمليات على النحو التالي :

أ- تحمل المعلومات لفترة ضئيلة في الذاكرة الحسية، ثم تحدث مزاجعة سريعة مع ما يعرفه الفرد عن العالم المحيط به ، مما يشكل أسسا هامة داخل بنائه المعرفي، وتحدث هذه المزاجعة فيما يسمى بنمط التعرف Pattern of Recognition، لكن الوعي يكون غير مكتمل ويحدث ما سبق بصورة آلية وذلك بسبب:

- محدودية سعة المعالجة . - ونقص المعلومات المتاحة.

ب- تتخلص الذاكرة من المعلومات التي عولجت وتسقط من الوعي، ويحتفظ فقط بنتيجة المعالجة عند مستويات أعمق تربط المعلومات ببعضها، وذلك في حدود الموقف المشكل.

ج- يتطلب اشتقاق الحل أو ابتكاره تمثل ما وراء المعلومات المقدمة. (الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ٥٤٩-٥٥٠).

■ أما بالنسبة للعمليات العقلية التي تحدث في الذاكرة، فمن الواضح أنها تتلخص في:

- ١- الإدراك: ويقوم بعملية تنظيمية للمعرفة .
- ٢- ترسيخ الانطباعات : Fixation : وهو نشاط اكتساب المعلومات والخبرات وتكوين صور ذهنية عنها.
- ٣- التنظيم: وتعتمد طريقة التنظيم على العلاقات التي تجمع الوحدات، وتقوم الذاكرة بتسجيل نواتج الإدراك والتفكير وتنظيمها.
- ٤- الاستبقاء: Retention : أي خزن الانطباعات في الذاكرة .
- ٥- الاستدعاء: Recall : أي استرجاع ما استبقاه الفرد .
- ٦- التعرف: Recognition : وهي العملية التي تتحقق بها استجابة الألفة للأشياء (طلعت منصور وآخرون ، ١٩٧٨).

(الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة (٤٤)، ص ١٢-١٤).

* * *

(٣) الذاكرة والذكاء :

تعد الذاكرة جزءاً من الوظائف المعرفية العامة، وهذه الوظائف المعرفية العامة ترتبط بالذكاء ارتباطاً ثابتاً وعالياً، الأمر الذي يدعو لإمكانية الارتباط بين الذكاء والذاكرة. (Memory and Intelligence, (71), P. 390).

* * *

(٤) الذاكرة والحالة المزاجية :

وجد العلماء أن هناك عاملاً يؤثر على الذاكرة طويلة الأجل ألا وهو الاكتئاب Depression ويتمثل في : الشعور بالحزن الحاد، ونقص الطاقة، والشعور بفقدان الأمل واليأس (Burt, Zembar, & Niederehe, 1995) حيث وجد أن معاناه الأفراد من هذه الأعراض السابقة تفسد عمل الذاكرة في العديد من المهام المختلفة. وقد أشارت بعض النتائج الحديثة إلى أن تأثير الذاكرة لا يكون فقط عند هؤلاء المكتئبين، بل ويظهر عند من يتعرض لهم (Forsell et al., 1993) ويمكن أن يرجع السبب في الارتباط بين الاكتئاب وضعف القدرة على التذكر، هو أن نقص الدافعية قد يرتبط بنقص معدلات التدريب المسهب ، والذي يتطلب مجهوداً معرفياً مناسباً (Psychology. 98, (100), P. 224)

* * *

٤- نتائج حول نمو الذاكرة والقدرة على التذكر عند الأطفال :

- إن التذكر عملية ارتباطية لأنها تصل الماضي بالحاضر وتقيم بينهما علاقات مختلفة ترقى بالنشاط المعرفي العقلي للفرد.
- والتذكر يشمل استرجاع الصور الذهنية التي مرت بماضي الفرد الخاص والعام ويختلف الناس اختلافاً بيناً في تحديد المدى الزمني لذكرياتهم الأولى، فأغلبهم يعود بهذه الذكريات إلى الثالثة أو الرابعة من سنوات عمرهم الأولى، ويمتاز الإناث عن الذكور في التذكير ببدء هذا المدى الزمني.
- وتتأثر هذه الذكريات الأولى بالألوان العاطفية الانفعالية التي تصيغها، فينسى الفرد أو يتناسى الخبرات المؤلمة، بينما يتذكر الخبرات السعيدة المرحّة.
- ويذهب بوهلر Buhler إلى أن الفرد في طفولته المتأخرة لا يذكر بوضوح خبرات طفولته المبكرة لكنه يسترجعها عندما يراها ثم يعود لينس معالمها وحدودها إلى أن يصل لشيخوخته فيتذكرها بوضوح وقوة ، أي أن استعادة الفرد للذكريات يرتبط بوضوح وقوة بالتغيرات السريعة التي تطرأ على دورة النمو في المراهقة والشيوخوخة، وتضعف هذه الرابطة في مراحل الاستقرار النسبي لدورة النمو، أي في الطفولة المتأخرة والرشد.
- وتنمو قدرة الطفل على التذكر تبعاً لزيادة سنه ففي سن ١,٥ سنة يستطيع تذكر كلمة وفي سن ٢,٥ سنة يتذكر من ٦-٧ كلمات، بينما يتذكر عدد ٢ رقم .
- وفي سن ٤ سنوات يتذكر من ١٢-١٣ كلمة ، أي يستطيع أن يعيد على مسمعك الألفاظ أو الأرقام التي قلتها له عقب انتهائك من سردها عليه.
- وفي سن ٤,٥ سنة يتذكر ٤ أرقام .
- وفي سن ١١ سنة يتذكر ٢٠ كلمة ، بينما يتذكر في سن ١٠ سنوات ٦ أرقام فقط .
- وهكذا نرى أن التذكر العددي المباشر أنقل وأشق على الطفل من التذكر اللفظي المباشر، وذلك لأن الأعداد أكثر معنوية وتجرداً من الألفاظ .
- وقد أرجع التحليل العلمي القدرة على التذكر المباشر إلى عوامل نفسية مختلفة أهمها القدرة على الاهتمام وتركيز الانتباه ، والتهيؤ اليقظ للاستجابة السريعة الصحيحة، وآية ذلك كله أنها تتصل اتصالاً قريباً بالذكاء وخاصة في السنة الأولى للطفولة،

حتى عدها بعض الدارسين ركناً له أهميته في قياس ذكاء الأطفال كما فعل بليّة وترمان A.Biret & L.M. Terman ، هذا وتضعف هذه الصلة حتى تكاد تنعدم في المراهقة والبلوغ (الأسس النفسية للنمو (٣١)، ص ١٤٣ ← ١٤٨).

■ والتذكر من العمليات العقلية التي يقوم بها الطفل في سن مبكرة فهو عندما يبلغ من العمر سنة تقريباً يقوم ببعض الاستجابات الدالة على أنه يتذكر ما مر به من خبرات ربما تكون قد انقضت عليها عدة أسابيع . فالطفل الذي يصحبه والده في زيارة قريب تعود أن يقدم له في كل زيارة صندوق من الحلوى يخرج منه أحد أدراج مكتبه ، فإننا نجد الطفل بعد عدة مرات يتجه بمجرد دخوله الحجرة إلى الدرج الذي رأى قريبه يخرج صندوق الحلوى منه تدل هذه العملية على تذكر الطفل لنوع من الخبرات السابقة التي تتصل بميوله وتشبع حاجة من حاجاته العضوية.

■ وقد توصلت "بهلر" من نتائج تجاربها إلى أن القدرة على التذكر تزداد وتضطرب مع تقدم العمر، وفيما يلي بعض الأمثلة على هذا :

متوسط السن	نسبة الذكاء	متوسط الحفظ
٧,٧	١١٥	٩,٧١
٨,٥	١١٥	١١,١٦
٩,٤	١١٥	١٣,١٥
١٠,٤	١٠٠	١٦,٠٢
١١,٧	١٠٣	١٧,٥٥
١٤,٤	١٠٩	٢١,٣١

والتذكر الآلى (Rote Memory) يتضح عند الأطفال الصغار وضوحاً جلياً، وهذا يفسر لنا قدرة الأطفال على استرجاع الأناشيد دون أي فهم للمعنى، ويرجع تفضيل الطفل للاسترجاع الذي لا يقوم على الفهم إلى أن قدراته العقلية محدودة، وعندما ينمو الطفل عقلياً وتكون مادة الحفظ في مستوى إدراكه، نجده يفضل التذكر القائم على الفهم ويبذل

فى الحفظ مجهوداً أقلّ من حفظ المادة غير المفهومة. (سيكولوجية الطفولة والمراهقة (٤٢)، ص ٧٧ ← ٨٩).

■ وأما بالنسبة لنمو الذاكرة السمعية بمعنى القدرة على حفظ الأصوات المسموعة وعلى تذكرها واستعادتها - نجد أن هذه القدرة لا تبدو عند الطفل إلا بعد بضعة أسابيع بعد ولادته، وهى تظهر متأخرة عن موعد ظهور الذاكرة البصرية، وتظل ضعيفة حتى أواخر الشهر الرابع ثم ترتقى ببطء حتى أوائل السنة الثانية وحينئذ تبدأ مرحلة نضجها- وظاهرة التقليد اللغوى تظهر بظهورها وتنمو بنموها، والسبب فى ذلك أن الكلمة التى يحاكيها الطفل لا تصبح جزء من لغته إلا إذا استطاع حفظها واستعادتها عند الحاجة إلى التعبير عما تدل عليه. (نشأة اللغة عند الإنسان والطفل (٢٩)، ص ١٨٥، ٢٠٠، ٢٠١).

■ ولو كان كلاً من الذاكرة والمعنى يعتمدان على معرفة الشخص بالعالم ، فلا بد أن تكون هناك علاقة وثيقة بين ما يستطيع أن يفعله الطفل فى مرحلة من مراحل نموه، وما يستطيع أن يتذكره.

وذلك يعنى أنه كلما نما الطفل وكبر كلما استطاع أن يكتسب المزيد من المعرفة عن عالمه، وهذا الاكتساب يؤثر بشكل ملموس على مجهوداته بأن يتذكر.

ووجد (Ghatala , 1984) أن الطفل الحادية عشر يسترجع ٥٤% مما سمعه، بينما يسترجع طفل السابعة ٢٩% من المادة المسموعة.

■ وتعد الخبرة عنصراً ضرورياً للأطفال وللراشدين لاكتساب المهارة فى معظم المجالات العقلية والاجتماعية ، والفيزيائية ، فلكى يكتسب الأطفال المهارة لابد لهم من التفاعل المتواصل مع مثيرات البيئة المختلفة.

وقد أبدت تجارب متعددة عبر سنوات متتالية أهمية الخبرة خاصة تلك الموجودة بالمدرسة بشكلها المنظم المقنن فى تحسين أداء المهام المتعلقة بالذاكرة بوجه عام → (The development of memory in Children, (101), P. 78 → 98, 143→153)

■ ووجد كل من Mandler , 1967 and Ornstein, Trabasso and Johnson- Laind, 1974 أن الذاكرة والعملية التنظيمية للمثيرات مترادفات أو وجهان لعملية واحدة، فكلما استطاع المتذكر أن ينظم بناءه من المثيرات كلما كان تذكره لها أفضل.

وقد وجد أن هذه القدرة التنظيمية تسير عملية الاسترجاع عبر مراحل النمو المختلفة.

- ويستطيع الأطفال فوق عمر ١١ أو ١٢ سنة تنظيم الوحدات وإقامة علاقات بينها، ويحتاج الأطفال إلى أن يتدربوا على هذا، الأمر الذي سيساعد على نموهم أكثر، وييسر إطراد النمو السريع للذاكرة فيما بين سن ٦ ← ١٢ سنة عملية التدريب هذه إذ يستطيع الأطفال تنظيم العمليات وتذكر الأهداف وليس فقط مجرد تحصيل المعارف الجديدة، أي أنهم ينمون استراتيجيات تيسر لهم عملية التذكر.
- وتعد القدرة على استنتاج العلاقات بين المعلومات - اللفظية وغير اللفظية - قدرة مهمة للتذكر وللمهارات الاجتماعية ، والقراءة وللعديد من العمليات النفسية الأخرى.

(Memory development in Children (97), P. 104, 105, 124, 153, 154)

* * *

الجزء الرابع

المتغيرات المصاحبة

(١، ٢) بعض مظاهر النمو، والفروق بين الجنسين المصاحبة لها

(٣) الذكاء

تناولت الأجزاء الثلاثة السابقة متغيرات البحث الأساسية، والتي يدور حولها موضوع البحث في إمكانية وجود علاقة بينها ألا وهي : الإدراك الاجتماعي من جهة، وبعض العمليات العقلية المعرفية من جهة أخرى، ألا وهي : التفكير (التباعدي) ، والتذكر. أي أن كل جزء مما سبق قد تناول موضوعاً واحداً متكاملأً أفردت له الباحثة تقدماً يوضح تسلسله .

أما هذا الجزء فيتناول المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على العلاقة موضع البحث أي يتناول ٣ متغيرات أو موضوعات مستقلة هي : النمو - النوع - الذكاء، وسيتم تناولها كما يلي:

(١، ٢) بعض مظاهر النمو، والفروق بين الجنسين المصاحبة لها :

تتناول مظاهر النمو بهذا الجزء المظاهر المعنية بالمتغيرات الأساسية للبحث، أي أن هذه المظاهر تتضمن مظهرين أساسيين: الجانب الاجتماعي، الجانب العقلي، وذلك في المرحلة العمرية موضع البحث ، كما يلي :

▪ الطفولة الوسطى (٨، ٩ سنوات) :

▪ النمو العقلي :

▪ **التذكر** : ينمو تذكر الطفل من التذكر الآلي إلى التذكر القائم على الفهم، وتزداد قدرته على الحفظ (إذ يستطيع حفظ حوالي ١٠ أبيات من الشعر في سن ٧ سنوات، و ١١ في سن ٨ ، و ١٣ في سن ٩ سنوات).

▪ **الذكاء** : كما يطرده نمو ذكاء الطفل بزيادة تفصيلاته في رسم الرجل.

▪ **الانتباه** : يزيد مدى الانتباه ومدته وحدته.

▪ **التفكير :** ينمو تفكير الطفل من الحسى إلى المجرد (أى تفكير لفظى مجرد تفكير فى معانى الكلمات) ويستطيع الطفل الإجابة على الأسئلة المنطقية البسيطة، ويميل للتعميم السريع وينمو تفكيره الناقد، وفى نهاية المرحلة يلاحظ أنه نقاد للآخرين حساس لنقدهم.

▪ وينمو التخيل من الإيهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة.

▪ ويتعلم الطفل المهارات الأساسية للتحصيل، ويلاحظ فى هذه المرحلة أهمية التعلم بالنشاط والممارسة.

▪ وينمو حب الاستطلاع عند الطفل ويزداد لو شجعه الوالدين.

▪ وتنمو مفاهيم الطفل، وفى بداية هذه المرحلة يكون الطفل متمركزاً حول ذاته ومفاهيمه غامضة وبسيطة، إلا أن تغيرات مهمة تحدث خلال هذه المرحلة هى: تقدم مفاهيم الطفل من البسيطة إلى المعقدة ،

ومن المتمركزة حول الذات إلى الأكثر موضوعية، ومن المحسوسة إلى المعنوية ومن المتغيرة للأكثر ثباتاً.

▪ **الفروق بين الجنسين :**

فى بداية هذه المرحلة تتميز الإناث عن الذكور فى الذكاء بحوالى نصف سنة.

▪ **ويؤثر فى النمو العقلي فى هذه المرحلة :**

- المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام.

- يتأثر سلوك الانجاز (التحصيل) فى هذه المرحلة بالتعزيز الاجتماعي الذى يلاقه.

▪ **النمو الاجتماعي:**

- تتسع دائرة الاتصال الاجتماعي ويزداد تشعبها وهذا يتطلب أنواعاً جديدة من التوافق.

- ويكون اللعب جماعياً ومن خلاله يتعلم الأطفال الكثير عن أنفسهم ورفاقهم وتتاح لهم فرصة تحقيق المكانة الاجتماعية.

- تكثر صداقات هذه المرحلة عن ذى قبل، ويزداد التعاون بين الطفل ورفاقه داخل وخارج المدرسة.
- والزعامة فى هذه المرحلة تميل إلى الثبات النسبى وأهم خصائصها التكوين الجسمى وزيادة الطاقة الحيوية والعضلية والنشاط اللغوي وارتفاع نسبة الذكاء والشجاعة والانبساط .
- ويحصل الطفل على المكانة الاجتماعية ويهتم بجذب انتباه الآخرين إليه.
- ويكون العدوان والشجار أكثر بين الذكور والذكور، ويقل نوعاً بين الذكور والإناث، ويقل جداً بين الإناث والإناث . والذكور عدوانهم يدوى ، أما الإناث فعدوانهم لفظى.
- وتتسع دائرة الميول والاهتمامات، ويكون هناك سعى حثيث للاستقلال.
- ينمو الضمير وينمو الوعى الاجتماعى والمهارات الاجتماعية.
- يضطرب السلوك لو حدث صراع أو معاملة خاطئة من جانب الكبار.

■ الفروق بين الجنسين :

- يتضح الفرق بين الجنسين حيث يزداد تعلم الطفل لدوره الجنسى، فالذكور يتجهون إلى أن يصبحوا أكثر خشونة واستقلالاً ومنافسة من الإناث اللامسى يتجهون إلى أن يصبحوا أكثر رافة وتعاوناً من الذكور.
- ويتأثر النمو بهذه المرحلة بصفة خاصة بعمليات التنشئة الاجتماعية بالأسرة وبالمدرسة.

* * *

■ الطفولة المتأخرة (١٠ : ١٢ سنة) :

■ النمو العقلى :

- **الذكاء :** يطرد نمو الذكاء حتى الثانية عشرة، وفى منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه فى المستقبل.
- تبدأ القدرات الخاصة فى التمايز عن الذكاء والقدرات العقلية العامة.

- وتتضح تدريجياً القدرة على الابتكار، كما يتضح التخيل الإبداعي.
- ويستمر التفكير المجرد في النمو ويقوم على استخدام المفاهيم والمدرجات الكلية، ويستطيع التفسير بدرجة أفضل من ذي قبل كما يستطيع التقييم وملاحظة الفروق الفردية.
- ويزداد مدى الانتباه ومدته وحدته الخاصة لو كانت موضوعاته منظمة تنظيماً خاصاً والعلاقة بينها بسيطة، وتزداد القدرة على التركيز بانتظام، وتنمو الذاكرة نمواً مطرداً ويكون التذكر عن طريق الفهم.
- وتزداد القدرة على تعلم المفاهيم ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجربتها وعموميتها وثباتها.
- ويزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تقدماً وتعقيداً.
- ويزداد حب استطلاع الطفل، وقد وجد ماسلو أن الأطفال الذين لديهم حب استطلاع أعلى يكون مفهوم الذات لديهم أكثر ايجابية، وتكون اتجاهاتهم الاجتماعية وتفاعلهم الاجتماعي أفضل إذا قورنوا بزملائهم ذوي حب الاستطلاع الأقل.
- **الفروق بين الجنسين :** يمتاز الذكور عن الإناث في الذكاء خاصة في التاسعة والعاشرية.
- **العوامل المؤثرة في النمو العقلي بهذه المرحلة :**
 - المستوى الاجتماعي الاقتصادي : إذ يرتبط ارتباطاً موجباً بالدرجات في اختبار الذكاء.
 - اهتمام الوالدين بالمدرسة والتحصيل المدرسي.
 - حجم وكثافة الأسرة: إذ يرتبط ارتباطاً سالباً بالدرجات في اختبار الذكاء
 - بعض الأنماط السلوكية عند المدرسين وأهمها : الصفات الإنسانية مثل : رحيم - بشوش - طبيعي - معتدل المزاج - الصفات التأديبية : عادل - ثابت - يحترم الأطفال - المظهر العام : أنيق - صوته حسن - جذاب على وجه العموم - الصفات التعليمية : يساعد الأطفال - ديمقراطي - بشوش في تدريسه متحمس - (أرثر جيرسيلد) (Jersild, 1968)

■ النمو الاجتماعي :

- يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار.
- يزداد تأثير جماعات الرفاق ، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، يشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك، ويرافق زيادة تأثير جماعات الأقران تناقص تأثير الوالدين بالتدرج، ويستغرق العمل الجماعي معظم وقت الطفل ، ويفتخر الطفل بعضويته لجماعة الرفاق، ولكي يحصل على رضا الجماعة فإنه يساير معاييرها ويطيع قائدها.
- ويبدأ تأثير النمط الثقافي العام.
- ويزداد الشعور بالمسؤولية والقدرة على ضبط الذاتى للسلوك.
- وتتغير أوجه النشاط الطفولية إلى الاستقلال وحب الخصوصية.
- وتميل الميول إلى التخصص أكثر وتصبح أكثر موضوعية وتبرز الميول المهنية، ولا يهتم الطفل بعمل إلا إذا كان يميل إليه.
- ويقل الاعتماد على الكبار ويطرد نمو الاستقلال.
- ويتوحد الطفل مع الدور الجنسى المناسب.
- **الفروق بين الجنسين :** قد تكون جماعات الذكور أكبر عدداً من جماعات الإناث، ويعطي الآباء حرية أكبر لجماعات الذكور.
- **العوامل المؤثرة في النمو :**

- تؤثر الثقافة ووسائل الإعلام والخلفية الثقافية للأسرة والطفل والطبقة الاجتماعية التى نشأ فيها الطفل على نموه الاجتماعى بهذه المرحلة.
- كما تكون للصحة أثر فى هذه المرحلة أقوى من أثرها فى المرحلة السابقة، فالصداقة هنا أكثر بقاءً واستقراراً .

(علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة" (١١)، ص ٢٤٤ ← ٢٤٦،

ص ٢٥٥ ← ٢٥٧ ،

ص ٢٧٠ ← ٢٧٣ ،

ص ٢٧٦ ← ٢٧٨)

(٣) الذكاء :

أ- تعريف الذكاء :

- يعرف البعض الذكاء على أنه: القدرة على التعلم واكتساب المعرفة أو الخبرة الجديدة أو التكيف مع البيئة أو أى أنماط سلوكية أخرى تدل على قدرة الفرد على أن يتوافق مع معطيات موقفية جديدة أو أن يتطور ويتغير مع هذه المعطيات عندما تتطور وتتغير ، (١٨ ، ص ٢٨٧).
- ويعرف قاموس علم النفس الذكاء على أنه القدرة على الانتفاع بالخبرة متمثلة فيما تقيسه اختبارات الذكاء ، (٤١ ، ص ٣٨٠).
- ويذكر المعجم العربى الأساسى أن :
- الشخص الذكى هو الشخص سريع الفهم ، وأن الذكاء يتمثل فى التكيف إزاء المواقف المختلفة ، كما يشير للقدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار ، (٤ ص ٤٨٤ ، ٤٨٥).
- ويذكر فاروق عبد الفتاح أن الذكاء هو :
- قدرة على استيعاب الحقائق والقضايا وعلاقاتها وفهم الأسباب الكامنة وراء هذه العلاقات (٢٢ ، ص ٦٠٢).
- ويذكر عبد العزيز القوصي أن الذكاء عامل أساسي فى التكيف بين الشخص والمحيط المادي والاجتماعي. كما أن كثيراً من المشكلات يرتبط ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر بمقدار الذكاء. ومقدرتنا على قياس الذكاء تجعلنا قادرين على توجيه الفرد توجيهاً له قيمة كبيرة فى جميع المشكلات التى يكون فيها مقدار الذكاء عاملاً أساسياً. (٢١ ، ص ٧٨).
- ويميل فرنون لاعتبار أن الذكاء قدرة معقدة بها قدرة تتحدد بالوراثة وسماها الذكاء السائل : Fluid Intelligence ، وأخرى تتأثر بالتاريخ البيئى للفرد وسماها الذكاء المتبلور : Crystallized Intelligence وهى الناحية التى تتأثر بالتعلم (١٤ ، ص ٤٠).
- (العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير (١٩) ، ص ٣٥ - ٣٨).

« وأخيراً يمكن أن يشير الذكاء إلى :

قدرات الأفراد على فهم الأفكار المعقدة، وعلى التكيف بفعالية مع البيئة، وعلى التعلم من الخبرة، وعلى الانشغال بأشكال متعددة من التعقل ، وعلى القدرة على التغلب على الصعاب بالتفكير الحذر. (Psychology, 98 (100), P. 461)

« مما سبق يمكن القول أن التعريف الأخير يعد أشمل تعريفات الذكاء سابقة الذكر. « وتقتراح الباحثة تعريفاً يشمل خصائص التعريفات السابقة، وذلك على أن الذكاء:

قدرة عقلية عامة تمكن الفرد من التعامل بفعالية مع المتغيرات المختلفة سواء منها المتغيرات المجردة أو المادية أو الاجتماعية، وبذلك فالذكاء يتضمن استفادة وتعلم الفرد من خبراته، كما يتضمن قدرة الفرد على التفكير بفعالية بما يناسب المواقف المختلفة.

* * *

ب- أنواع الذكاء :

منذ القدم اهتم الإنسان بمعرفة نفسه وسبر أغوار عقله إلا أن العقل أبى أن يفضى بجميع أسرار له لصاحبه!

ويقال أن الذكاء في الإنسانيات كالكهرباء في الطبيعيات، ندرسه دون أن تسير جميع أغواره.

فكيف كانت رؤية الإنسان لذكائه، وتصنيفه لأنواعه.

فيما يلي توضيحاً موجزاً لأنواع الذكاء من أقدم الروي لأحدث النظريات:

(١) الذكاء الشخصي :

«أعرف نفسك» إنها أشهر عبارة عاشت في ضمير فلسفة الإنسان، وقد قرأها سقراط منقوشة على حائط معبد أبولو بدلفي وهي تدل على اهتمام الإنسان منذ القدم بما يسمى بالذكاء الشخصي.

ويتضمن هذا المفهوم إشارة لما يسمى معرفة الذات - Self Knowledge ، التي اعتبرها الفيلسوف الألماني كانط بداية كل صور الحكمة

الإنسانية . ويشمل هذا الوصول إلى صورة للذات تتحدد بمعرفة الشخص إمكاناته بما فيها من قوة وضعف وسماته الشخصية. وبالطبع فهذه الصورة يمكن أن تكون صحيحة وخاطئة مما جعلها تنتمي إلى "الذكاء الشخصي".

وفى رأي هكتور سنة ١٩٧١ أن الحكم على الآخر (الذكاء الاجتماعي) يجب أن يسبقه معرفة بالذات.

وعلى هذا فصورة الذات أو مفهوم الذات Self-Concept يتضمن المجموع الكلى لاتجاهات الفرد وأحكامه المرتبطة بسلوكه وسماته.

ومفهوم الذات لا يتضمن فقط مدركات الفرد لما هو عليه، بل وأيضاً يجب أن يكون عليه، وهذا المكون الأخير يسمى الذات المثالية وهى تشبه الأنا الأعلى عند فرويد.

وبالتالى فمفهوم الذات لابد أن يشمل حكماً على جميع ثنائيات سلوكنا، وجميع السمات المعرفية والوجدانية والحركية يمكن أن تكون موضوع لهذا الحكم.

(٢) الذكاء الاجتماعي:

يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى ادوارد لي ثورنديك الذى ميز فى كتاباته المبكرة سنة ١٩٢٥ بين ثلاثة أنواع من الذكاء هى:
الذكاء المجرد : ويتطلب معالجة الرموز والألفاظ والكلمات، (قدرة رياضية ولغوية).

الذكاء الميكانيكى : ويتطلب التعامل مع الأشياء والآلات والعدد (قدرة ميكانيكية).

الذكاء الاجتماعى: وهو القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وإدراهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة فى العلاقات الإنسانية (٣٩٠: ٢٢٨) وبهذا فموضوع هذا الذكاء هم البشر أنفسهم، وفى هذا الذكاء يعمل الإنسان عملياته المعرفية من ذاكرة وتفكير.

■ وكان سبرمان على نفس الدرجة من البصيرة حين اقترح سنة ١٩٢٧ ما أسماه العلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشر التى اقترحها، وفى

رأيه أن الفرد يستطيع إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي.

▪ وتشير هذه المفاهيم إلى الاهتمام بمفهوم له تاريخ فلسفى هو التعاطف : Empathy ويعنى فى جوهره فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية، دون الحاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذى تتطلبه المشاركة الوجدانية Sympathy.

▪ وقد اندمج مفهوم التعاطف عند علماء النفس الاجتماعيين فى الخمسينات بما يسمى بالإدراك الاجتماعى Social Perception وإدراك الشخص Person Perception ويعرفه كانترل سنة ١٩٥٨ بأنه أى إدراك يكون المصدر فيه مؤلفاً من أشخاص آخرين. وليس فحص أشكال أو أصوات...الخ.

▪ ويرى جلفورد (٢٣٤: ٧٨) أن معظم المنبهات الحسية التى تشتت منها المعلومات السلوكية ذات طبيعة بصرية أو سمعية يحدثها سلوك الأشخاص، وتنشأ هذه المنبهات من الجوانب التعبيرية للسلوك. وهذا التعبير قد يشمل الجسم كله أو جزء أو أجزاء منه. (القدرات العقلية سنة ١٩٩٠) (٣٠)، ص ٤٠٨ : (٤١٩).

▪ هذا ويعرف الذكاء حديثاً - للأغراض الإجرائية - على أنه - أولاً وقبل كل شئ- نوع من العلاقات الاجتماعية، وليس فقط مجرد صفة يمكن ملاحظتها فى الأفراد وما يترتب عليها من نتائج سلوكية (The Intelligence of A People, (54), P. 28)

(٣) النظرية الثلاثية لستيرنبرج :

وتتكون هذه النظرية نموذجاً للذكاء له ثلاثة مكونات هي:

أ- مستوى المحتوى : Contextual Level

وفيه يفترض أن السلوك الذكي يسمح للأفراد بالتكيف مع متطلبات بيئتهم، فمثلاً محافظة الفرد على عمله، أو انتقاله لعمل أكثر مناسبة يعد تكيفاً.

ب- مستوى الخبرة : *Experimental Level*

وفيه يعرف السلوك الذكي على أنه القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وصياغة المعلومات بشكل آلي، وهو القدرة على ربط المواقف الجديدة مع المألوفة بشكل سريع، والقدرة على إدراك المتشابهات والمختلفات بشكل سريع، فمثلاً كنتيجة للخبرة يستطيع الفرد حل المشكلات بشكل سريع، مثلما تقود الخبرة الطفل لأن يقرأ سريعاً . وباختصار فذكاء هذا المستوى هو ذكاء الانتفاع من الخبرة.

ج- مستوى التكوينات : *Componential Level*

ويتألف من ثلاثة عناصر هي :

١- العناصر المتنقلة أو المحولة : *Metacomponents*

وتتضمن القدرة على تحديد المشكلة التي تنوى حلها، ثم انتقاء الحل المناسب، وتغيير الآراء في ضوء النتائج.

٢- عناصر الأداء : *Performance Components*

وتتضمن القدرة على تشفير المعلومات أو تحويلها لرموز، والقدرة على المقارنة بين المعلومات المختلفة، ثم إنتاج الحلول.

٣- عناصر اكتساب المعرفة : *Knowledge Acquisition Components*

وتستخدم هذه العناصر لأجل اكتساب المعرفة الجديدة، وتتضمن تشفير المعلومات ثم جمعها أو ضم وتوحيد أجزائها ، ومقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات المعروفة سابقاً.

(٤) الذكاء المتعدد لجارنر : *Multiple Intelligence*

اقترح جارنر (*Howard Gardner*) سنة ١٩٨٣ ستة أنواع للذكاء هي:

١- الذكاء اللغوي : *(Linguistic)*

٢- المنطقي والرياضي : *Logical Mathematical*

٣- المكاني : *Spatial*

ويرى جاردنر أن هذه الأنواع تشكل ما تقيسه اختبارات الذكاء الحالية، أما الأنواع الأخرى فتستحق المزيد من الدراسة، وهي:

٤- الذكاء الموسيقي : (Musical)

ويتضمن القدرة على إدراك درجة أو طبقة الصوت والإيقاع . وهو الأساس في تطور الكفاءة الموسيقية.

٥- البدني : Body Kinesthetic

ويتضمن سيطرة وتحكم الفرد في حركات جسمه، والقدرة على معالجة وإدراك الأشياء بمهارة، مثل الراقصون واللاعبون والحرفيون والجراحون.

٦- الذكاء الشخصي وينقسم إلى :

أ- ذكاء في العلاقات بين الأشخاص: Interpersonal Intelligence

ويتمثل في القدرة على فهم حاجات ونوايا الآخرين، ومراقبة حالتهم الانفعالية والمزاجية كطريقة للتنبؤ بكيفية السلوك الذي سيسلكوه في المواقف الجديدة.

ب- ذكاء بين الفرد ونفسه : Interapersonal Intelligence

ويتمثل في القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره وعواطفه الخاصة والتفرقة بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه أفعال الشخص.

ويذكر جاردنر أن مقاييس الذكاء الشخصي يمكن أن تساعدنا في تفسير سبب فشل بعض الأشخاص المتفوقين بالكلية في الحياة اللاحقة، بينما يصبح التلاميذ الأقل شأنًا في المقدمة (Komhaber, Krechevesky & Gardner, 1990) (٥٤، ص ٤٧٩) (العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية ، رسالة ماجستير (١٩)، ص ٤٩ : ٥٣).

* * *

• الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

ظهر سنة ١٩٩٥ نوع أو مسمى جديد للذكاء عرف باسم الذكاء الوجداني، وذلك فى كتاب لدانيال جولمان... فياترى ما هو هذا الذكاء؟ وهل يختلف عن الأنواع سابقة الذكر؟

هذا ما سنوضحه بإيجاز الصفحات التالية :

١- تعريف الذكاء الوجداني :

انتهى بيترسالوفى (Peter Salovey) أستاذ علم النفس بجامعة بيل فى دراسته لإعطاء الوجدان صبغة الذكاء إلى خمس مجالات أو فئات من القدرات هى:

- أن يعرف الشخص عواطفه ومشاعره.
- أن يتدبر الشخص أمر هذه المشاعر أو العواطف.
- أن يدفع نفسه بنفسه ، وأن يكون مصدر دافعية لذاته.
- أن يتعرف على مشاعر الآخرين.
- أن يتدبر أمر علاقاته بالآخرين.

هذا .. ويعرف قاموس أكسفورد العاطفة Emotion بأنها أى اضطراب أو تهيج فى العقل أو المشاعر أو العواطف ، وبمعنى آخر استثارة فى الحالة العقلية.

ويستخدم جولمان مفهوم Emotion ويمكن ترجمته إلى الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، وحالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك (الذكاء الوجداني (٨)، ص ٧، (٧٣، ٧٢).

٢- مكونات الذكاء الوجداني:

يتضمن الذكاء الوجداني خمسة مكونات رئيسية هى كما اقترحها Goleman, 1995:

أ- معرفة مشاعرنا الخاصة: *Knowing our own Emotions*

وتعنى قدرة الفرد على أن يعرف أحاسيسه الخاصة به، وفي هذا يتفاوت الأشخاص، فمنهم من يستطيع القيام باختبارات ذكية ومنهم من لا يوفق في هذا فلا يعرف من الأسبب له ليصاحبه أو ليتزوجه. وقد يرجع هذا إلى تدني الذكاء أو قلة الخبرة (Malndro, Barker & Barke, 1994)

ب- القدرة على التحكم في مشاعرنا الخاصة:

Managing our own Emotions

بمعنى القدرة على كبح جماح غضبنا في التفاعلات المختلفة، وهذه القدرة على إدارة مشاعرنا ذات أهمية كبيرة جداً بالنسبة لصحتنا العقلية وكذلك بالنسبة لتفاعلاتنا بفعالية مع الآخرين (Zillmann, 1996)

ج- القدرة على تنشيط دوافعنا : *Motivating Our selves*

أشار يوماً ما المخترع العظيم توماس أديسون Thomun Edison أن النجاح يتطلب ١% الهام، و ٩٩% مجهود وعرق.

ويرى علماء النفس أن العرق هنا يعنى تنشيط دوافع الذات بمعنى: القدرة على العمل الطويل الشاق مع احتفاظ الفرد بتفاؤله حول نتائج عمله النهائية ، والقدرة على العمل يومياً مع تأجيل توقع الحصول على الإثابة الحالية البسيطة، وذلك لكي نحصل على إثابة أكبر فى وقت لاحق. (Shoda, Mischel & Peake, 1990)

د- معرفة أو التعرف على مشاعر الغير:

Recognizing Other's Emotions

ويتضمن هذا القدرة على قراءة تعبيرات الغير بمعنى فهم إشاراتهم وتلميحاتهم اللفظية وغير اللفظية، والتواصل معهم بناء على ذلك (Carroll & Russell, 1996) ، والأشخاص ذوي الذكاء العالي بهذا المكون يتفاعلون بنجاح مع الغير، ويختارون كلماتهم وأفعالهم بما يناسب المواقف المختلفة.

هـ- تناول العلاقات : Handling Relationships

ويتضمن هذا المكون من الذكاء القدرة على تنسيق مجهودات الأفراد المختلفين، والقدرة على إيجاد حلول فعالة للمشكلات التى تنشأ بين الأفراد، والقدرة على إقامة علاقات مع الغير كما يفعل لاعب الفريق "Team Player" (Psychology, 98(100), P. 454-456)

٣- معلومات أخرى حول الذكاء الوجدانى :

أ- توضع الخطوط الأساسية للدوائر العصبية التى تتحكم فى العواطف فى مرحلة ما قبل الميلاد ثم يتولى الآباء هذه المسئولية. وأقوى تأثير فى النمو الوجدانى هو ما يطلق عليه دانييل سترن Danial Stern : Attunement أى التناغم بين مشاعر الطفل واستجابة الآباء الوجدانية لها، فلو عبر الطفل عن سعادته بالضحك واستجاب الآباء لضحكه هذا بالابتسام أو التقبيل والاحتضان فإن هذا التدعيم يدعم الدوائر العصبية لهذه المشاعر ولهذا الوجدان. (Begley, S. "February, 19, 1996, Your Child's Brain. Newsweek, 55) ومن الواضح أن المخ يستخدم نفس الممرات لتكوين انفعال ما وكذلك للاستجابة لانفعال ما، ولذلك إذا حدث وتكرر الانفعال مرة من جانب الطفل ومرة من جانب الآباء، أى مرة انفعال ومرة استجابة للانفعال، فإن هذا التكرار يدعمه، أما لو كانت استجابة الآباء عكسية أو محايدة فإن الدوائر العصبية تضطرب ولا يتحقق التدعيم.

وتقوم الخبرة بدور هام فى شحن الدوائر العصبية الخاصة بالتهدة فبين سن ١٠ أشهر، و١٨ شهر تقوم حزمة من الخلايا فى اللحاء الأمامي (المنطقى) بالالتحام بالمناطق الانفعالية (الوجدانية). وتنمو الدوائر العصبية وكأنها مفاتيح ضبط بحيث تصبح قادرة على تهدئة التهيج أو الاستثارة العنيفة، وذلك بضخ المنطق فى مسار الانفعال. وقد تساعد تهدئة الآباء للطفل على تدريبه على أن يهدئ نفسه. ويحدث ذلك فى فترة مبكرة تجعل من السهل الخط بين النضج والتدريب.

إن إثارة التوتر والتهديد الدائم يعيد شحن الدوائر العصبية، وهذه الدوائر تتركز فوق اللوزة Amygdala ، ذلك التكوين الذى يشبه اللوزة فى أعماق المخ ووظيفته فرز المثيرات البصرية والصوتية ذات الطبيعة الانفعالية (الوجدانية) ويذكر جوزيف لودو أن الدفقات الواردة من العين والأذن قد تصل إلى اللوزة قبل أن تصل للقشرة المخية الحديثة (المنطقية) Rational, Thoughtful Neocortex فإن ثبت للوزة أن مثيراً ما (منظراً أو صوتاً) يثير الألم فإنها تغرق الدوائر العصبية بمادة كيميائية تتسبب شدة الاستثارة الانفعالية قبل أن تتاح لطبقات المخ العليا إدراك الحدث.

وكما تكرر استخدام هذا المثار أصبح استنفاره للعمل أيسر، ونظراً لأن الدوائر العصبية تظل فى حالة استثارة لمدة أيام فيظل المخ فى حالة تأهب عالية.

ب- وجد أن الخوف قبل الاختبار يعيق التفكير الصافى والذاكرة الضرورية والصفاء العقلى أثناء الاختبار أى أنه يعطل الأداء الجيد.

وفى المقابل، فقد وجد أن الأمزجة الطيبة- عندما تستمر - فإنها تثرى القدرة على التفكير بمرونة وبدرجة أكبر من التعقيد ومن هنا يكون من السهل أن نجد حلولاً للمشكلات البيشخصية أو الذهنية .

ج- وتعد القدرة على إدارة الانفعال مع الآخرين هى أساس تناول العلاقات على نحو صحى وسليم، وتعد المهارة الأساسية فى إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين . ولكى يصل الأطفال الصغار إلى القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين فإنهم لابد أن يتعلموا من الصغر كيف يتحكمون فى ذواتهم. (الذكاء الوجدانى (٨)، ص ١٨٦، ١٨٧، ٢٧٤، ٣٦٥).

د- الخبرات الوجدانية والقدرات المعرفية العامة :

تتطلب الخبرات الوجدانية عمليات معرفية ضرورية للكائن كى يستطيع إدراك وتمييز المثيرات المختلفة . وتعد العمليات المعرفية ضرورية لحدوث الإدراك الوجدانى أى لفهم مشاعرنا ومشاعر الآخرين.

ويرى : Schaffer's , 1974 أن الأطفال لا يستطيعون التمييز بين المثيرات المختلفة قبل الشهر السابع أو الثامن من العمر، وبالتالي فهو يقترح أن الأطفال يكونون غير قادرين على تجريب الحياة الوجدانية قبل هذا العمر.

وأكدت هذا دراسات كل من Campos & Stenberg, 1981 ما وجده Schaffer ومثل هذه النتائج تدعم الاعتقاد بأن النمو المعرفي ضروري للنمو الوجداني.

وبناء عليه فإن بعض الخبرات الوجدانية يمكنها أن تنمو قبل الأخرى فمثلاً ، قد يظهر الخوف قبل الخجل، فالخوف يتطلب معرفة أقل مما يتطلبه الخجل، وقد وجد أن هذه الخبرات المبكرة يمكن أن تسهل نمو كل من الذات والتقييم المعرفي الذي تتطلبه الخبرات الوجدانية (Children's Emotions and Moods, P. 121, 122, 1883)

هـ- في دماغنا عقلان :

نما المخ على مدى ملايين السنين حيث تطورت مراكزه الأرقى من الأجزاء الأقل تطوراً والأقدم.

إن نشأت مراكز المشاعر من جذع الدماغ ، أصل المخ الأكثر بدائية، ثم نشأ العقل المفكر أو القشرة الدماغية الجديدة Neocortex مع تطور هذه المراكز العاطفية بعد ملايين السنين من مسيرة التطور.

ونشوء العقل المفكر من العقل الانفعالي يكشف عن العلاقة بين الفكر والمشاعر فقد كان العقل الانفعالي موجوداً بالمخ قبل وجود العقل المنطقي بزمان طويل.

والقشرة الجديدة تمثل مركز التفكير في هذا الشعور نفسه وتسمح لنا بأن ننفع بالأفكار والفن والرموز والخيال.

ومن الجدير ذكره أن الأنواع التي تفتقر إلى القشرة الجديدة تفتقر إلى عاطفة الأمومة، مثل الزواحف التي تختبئ منها صغارها فطرياً بعد ولادتها خشية التهامها.

والقشرة الجديدة تتيح لحياتنا العاطفية المرونة والتعقيد معاً، مثل قدرتنا على تكوين مشاعر عن مشاعرنا.

وتعد قنوات الاتصال بين أعلى جذع المخ (الننوء اللوزي)، والتركيب المتصلة به (الحوفية) وبين القشرة الجديدة هي محور المعارك واتفاقات التعاون بين العقل والقلب والتفكير والشعور.

وقد أثبتت إحدى الدراسات أن تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين حصلوا في اختبارات الذكاء على درجات فوق المتوسط ويعانون مع ذلك في ضعف مستواهم الدراسي، ثبت من خلال الاختبارات النفسية العصبية أن أداء قشرتهم المخية الأمامية غير سليم، كما اتضح أنهم متهورون وقلقون ومتورطون في مآزق في معظم الأحيان، مما يوحي بخطأ تحكم القشرة الأمامية في قوة الإثارة، وعلى الرغم من قدراتهم الذهنية إلا أنهم يتعرضون أكثر من غيرهم لمخاطر شديدة مثل الفشل الأكاديمي وإدمان الخمر والجريمة، ليس بسبب ضعف قدراتهم الذهنية، إنما نتيجة ضعف قدرتهم على التحكم في حياتهم الانفعالية ذلك لأن المخ الانفعالي منفصل تماماً عن القشرة المخية التي تحدد اختبارات الذكاء (I.Q.)

وهذا المخ الانفعالي يتحكم في انفعالات الغضب والحنان على حد سواء، وتصل هذه الدوائر العصبية المختصة بالانفعالات من خلال التجربة طوال طفولتنا، وعندما تترك هذه الخبرات لمحض المصادفة فإن ذلك يشكل خطراً علينا. (الذكاء العاطفي)، أكتوبر ٢٠٠٠ (١٤).

تعقيب :

- بعد العرض السابق لأنواع الذكاء هل يمكن القول بأن هذا التحليل الإجمالي سابق الذكر لأنواع الذكاء يمكن ضمه إلى نوعين أساسيين :
- بمعنى أننا نكون إزاء نوعين من أنواع الاستفادة من الخبرة :
- خبرة مجالها اجتماعي: خاصة بعلاقة الفرد بنفسه وبالأخرين.

- وخبرة مجالها غير اجتماعي: وهي تخص أى خبرة ما عدا الجانب الاجتماعي.
- وبهذا الشكل هل يمكن أن يندرج الذكاء الوجداني تحت نوعية الذكاء الاجتماعي التي أشار إليها ثورنديك منذ البداية؟
- هل يكون الذكاء الوجداني جزءاً من الإدراك الاجتماعي أو هو الإدراك الاجتماعي نفسه؟ على اعتبار أنه الجزء الخاص بإدراك المشاعر والوجدان؟
- لقد قامت الباحثة فى محاولة منها لإلقاء المزيد من الضوء حول هذه التساؤلات ومحاولة توضيح الإجابة عليها، بتطبيق مجموعة اختبارات ودراسة معاملات الارتباط بينها وذلك ما سيتم إيضاحه بالفصل الخاص بتجربة البحث .

وفيما يلى عرض للدراسات السابقة التى تناولت متغيرات الدراسة الحالية.

* * *

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث المعنية بموضوع الإدراك الاجتماعي.

وقد حرصت الباحثة على جمع أكبر عدد ممكن من هذه الأبحاث، كما قد حرصت على أن تتضمن في معظمها أحدث ما توصلت إليه هذه الدراسات .

كما حرصت أيضاً على أن تشمل معظم هذه الدراسات مرحلة الدراسة العمرية، ومتغيراتها المختلفة.

وبناء على ما سبق ، فسيتم عرض هذه الدراسات في إطار تقسيمين رئيسيين هما:

- أ- دراسات معنية بدقة الإدراك الاجتماعي عامة وبخصائصه وبعض العوامل المؤثرة فيه
- ب- دراسات معنية بالعلاقة بين الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية. (الأمر الذي تهتم به الدراسة الحالية أكثر).

وسيتم عرض ذلك كما يلي :

أ- دراسات معنية بدقة الإدراك الاجتماعي وبالإدراك الاجتماعي عامة وبخصائصه وبعض العوامل المؤثرة فيه :

١ - دراسة حول دقة إدراك الأطفال للعلاقات بين الأفراد :

يرى علماء الاجتماع وعلماء البيئة أن إدراكات أطفال مرحلة الطفولة الوسطى تتفق بدرجة عالية مع إدراكات مدرسيهم ، وأنها تكون دقيقة ، وذلك فيما يختص بإدراكهم للعلاقات بين الأنداد.

وقد طبقت هذه الدراسة على مجموعة من الأطفال في بيئة مدرسية من الثالثة وحتى نهاية الطفولة الوسطى. وقد أظهرت هذه الدراسة أن إدراك الأطفال لقدرات أندادهم المعرفية وسلوكهم الظاهر يرتبط بشكل ثابت بإدراكات مدرسيهم.

Malloy- Te., Yarlas-A., Montinlo-RK., Sugarman-DB. (Oct. 1996)(91).

٢- العلاقة بين معالجة المعلومات الاجتماعية وسلوك الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال المراحل الدراسية المبكرة:

فرضت هذه الدراسة أن : سلوك الأطفال اجتماعياً بكفاءة هو دالة معالجة المعلومات الاجتماعية : (SIP) Social Information Processing . وأن هذه العلاقة تختلف باختلاف عمر الأطفال.

وقد استخدم الفيديو كوسيلة لقياس (SIP)، معالجة المعلومات الاجتماعية، وذلك على مجموعة مكونة من ٢٥٩ طفلاً من الصف الأول إلى الثالث الابتدائي. وقد دعمت النتائج صحة الفروض السابقة .

(Dodge, Kenneth. A., Price, Joseph-M. 1994)

٣- دراسة تجريبية لنمو الإدراك الاجتماعي :

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة دراسة القدرة على تفسير التعبيرات العاطفية للآخرين في سن ٣ ← ١٤ سنة.

وتكونت عينة البحث من ٤٥٨ طفلاً من بيئات اجتماعية متنوعة وقسمت إلى ثلاث مجموعات : الأولى عمر : ٣ : ٦ ، الثانية عمر ٧ : ١٠ سنوات، الثالثة عمر ١١ : ١٤ سنة. وتم اختيار ٦ صور فوتوغرافية تعبر عن حالات مختلفة من الأيسر إلى الأكثر تعقيداً : الضحك - الألم - الغضب - الخوف - الاحتقار - الدهشة. وعرضت الصور على الأطفال فردياً وطلب منهم معرفة كل انفعال والتعبير عنه.

- ووجدت الباحثة أن الأطفال الأصغر سناً استطاعوا فهم الصور ذات الانفعال الأيسر (الضحك) وبتدرج العمر استطاعوا فهم الصور الأكثر تعقيداً.
- كما وجدت فروقاً واضحة بالنسبة للجنس ففي سن ٤ ، ٥ ، ٩ كانت البنات أفضل، وفي سن ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ كان البنين أفضل.
- كما وجدت أن أطفال المدارس الخاصة يؤدون بطريقة أفضل من سائر الأطفال.
- وتعد هذه الدراسة رائدة في مجال الإدراك الاجتماعي إذ تناولت مرحلة عمرية ممتدة، ولكن ما يؤخذ عليها أن الصور التي تم عرضها كانت لراشدين ، وكما ذكر نيوكمب سنة ١٩٦٣ أن الأطفال لديهم القدرة على التفرقة الدقيقة والملاحظة

الجيدة لمن هم فى مثل سنهم، وبالتالي فقد تختلف النتائج بمراعاة هذا البعد.
(Georgina Gates, 1923)

٤ - الحساسية الاجتماعية لدى الأطفال وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية :

تهدف هذه الدراسة إلى :

- قياس تطور الحساسية الاجتماعية.
- البحث فى العلاقات بين الحساسية الاجتماعية والمتغيرات المفترض أنها مهمة فى تطور هذه القدرة .
- والحساسية الاجتماعية فى هذه الدراسة هى فى مفهومها الإدراك الاجتماعى، فحساسية الطفل تعنى فهمه ووعيه وإدراكه للآخرين.
- وتفرض الدراسة ما يلى :
- تزداد الحساسية الاجتماعية فى خلال عمر ما قبل المراهقة.
- للأطفال الذين يتميزون بالحساسية الاجتماعية كفاءة شخصية.
- الأطفال الحساسين اجتماعياً أسوياء الشخصية.
- تزداد الحساسية الاجتماعية بزيادة الذكاء.
- الفتيات أكثر حساسية اجتماعية من الفتيّة.

- وتكونت العينة من ١٠٨ من الأطفال (٤٩ من البنات ، ٥٩ من البنين) فى الصفين الثالث والخامس الابتدائى فى مدرسة من الطبقة المتوسطة.

ولقياس الحساسية استخدمت القصص القصيرة ، ولقياس الكفاءة استخدمت تقديرات المدرسين والأقران. وتم التطبيق فردياً على الأطفال.

- وقد أظهرت النتائج تدعيماً للفرضين الأول والثانى، حيث ازدادت الحساسية فى الصف الخامس عن الثالث، أى ازدادت أكثر فى عمر ما قبل المراهقة.

كما قد أظهرت معاملات الارتباط علاقة بين الحساسية والكفاءة الشخصية، بينما لم تكن هناك علاقة واضحة بين سائر المتغيرات.

(Barbara B. Rotherberg, 1970)

(دراسة دقيقة عملية الإدراك الاجتماعى- رسالة دكتوراه، سنة

١٩٩١، (١٠)، ص ١١٢ : ١١٨)

• دراسات تناولت الإدراك الاجتماعي في مجموعات عمرية متتابعة :

٥- بملاحظة تعبيرات الأطفال الأصغر سناً حول مواقف الإدراك الاجتماعي وُجد أنهم سجلوا جملاً استنتاجية ، بينما سجلت المجموعات الأكبر عمراً الكثير من الجمل التوضيحية في وصفهم للآخرين (Flapan, D. 1968)

٦- لدى الأطفال الأكبر عمراً قدرة على التصور والاستدلال أكثر من الأطفال الأصغر عمراً، كما وُجد أن الأثاث يتفوقن على الذكور في الاستنتاجات (Gollin, 1958).

٧- إن زيادة عمر الأطفال تجعلهم يدركون بشكل مختلف ومميز، ويتطور بذلك إدراك الأطفال من الإدراك الذاتي الأثاني والذي له محتوى معرفي قليل يستطيعون من خلاله التمييز بين الناس، وبعد ذلك تتطور عملية الإدراك (Peevers & Secord. 1973).

٨- وُجد أن الأطفال الأكبر عمراً لديهم قدرة أفضل على تعريف السلوك غير الاجتماعي بشكل صحيح، كما قد وُجد أن الذكور يتعرفون على مثل هذه السلوكيات أكثر من الإناث (Frey, 1985) (دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي- مرجع سابق، سنة ١٩٩١، (١٠)، ص ١٨١-١٨٣).

٩- القدرة على إدراك الذات في إطار الفروق العمرية والنوعية :

تختبر هذه الدراسة القدرة على إدراك الذات على عينة من ١٦٧٩ تلميذ صيني في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى. وقد أظهرت النتائج أن الذكور أحرزوا درجات أقل من الإناث، في أبعاد إدراك الذات الثلاثة، المطبقة بهذه الدراسة وهي : إدراك الذات أكاديمياً، واجتماعياً ، وعامة. كما قد وُجد أن تلاميذ الصف الأول قد أحرزوا درجات أعلى من تلاميذ الصفين الثالث والخامس، في الأبعاد الثلاثة سابقة الذكر. كما قد أظهرت الدراسة ارتباطات دالة بين كل من المجتمع والنوع، والمجتمع والعمر.

(Lau, Sing., Li, Wing-Ling., Chen, Xianme and Others,(83), 1998)

١٠ - الفروق العمرية وارتباطها بإدراك السيطرة والتسلط :

تبحث هذه الدراسة فيما إذا كان إدراك السيطرة والتسلط يتغير بتغير العمر، وهل يرتبط إدراك هذا السلوك في عمر معين بالسلوك العدواني، وفي عمر آخر بالسلوك الاجتماعي.

وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٧٢ من الذكور في عمر ١٠، ١٣ سنة، (٣٧ في سن ١٠ سنوات، ٣٥ في سن ١٣ سنة). وقد وجد أن سلوك السيطرة والتسلط يدرك في سن ١٠ سنوات على أنه مرتبط بالعدوان، بينما في سن ١٣ سنة يدرك على أنه مرتبط بالمكانة الاجتماعية. (Wright , Jack-C.; Zakriski, Audrey-L.; Fisher, - Philip- 1996, (108))

- دراسات تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي بتغير الجنس :

١١ - الفروق بين الجنسين في إدراك وتصوير الشخصيات التاريخية :

تختبر هذه الدراسة اختلاف رؤية وفهم كلا الجنسين للأحداث والشخصيات التاريخية، وذلك على عينة من ٧٣ طفل وطفلة بالصف الخامس، و٨٨ طفل وطفلة بالصف الثامن. ذلك من خلال استطلاع رأي أو تطبيق استبيان يطلب فيه من الأطفال استيفاء بنوده التي تسألهم عن رأيهم في بعض الأحداث والشخصيات التاريخية المعروضة عليهم في قرون مختلفة من التاريخ الأمريكي.

وقد أظهرت النتائج أن أسلوب تصوير الأولاد للأحداث والشخصيات التاريخية واحد أو ثابت، وأنه يتضمن فقط ما فعلته الشخصيات من الرجال.

بينما تنوع أسلوب وصف البنات بتنوع كل شخصية، كما أن سردهم للأحداث كان يتضمن تصويراً للعائلات والأزواج، حتى لو لم تحتو أحداث بعينها ذلك. الأمر الذي يثير تساؤلاً حول إمكانية وجود أفراد من نفس نوع كل جنس في عقلهم اللاشعوري تؤثر على تصوريهم وإدراكهم للأحداث الماضية.

(Foumier, Janice, E., Wirbeurg, Samuel, -S-1997, (62))

١٢- دراسة استشكافية للموضوعات المرتبطة بكل جنس : إدراك كل نوع وتعبيره عن الموضوعات المختلفة على عينة من أطفال المدارس الابتدائية :

أجريت هذه الدراسة على عينة من الأطفال البريطانيين في سن ٩ سنوات، لمعرفة كيف يدرك كل من البنين والبنات الأحداث المختلفة ويعبرون عنها.

وقد عرضت مجموعة من القصص على المفحوصين وطلب منهم إعادة التعبير عنها، ووصف أحداثها وشخصياتها.

وقد وجد أن تعبيرات البنين ركزت على السلوكيات الحركية والنشاط والقوة العضلية الجسمية . أما تعبيرات البنات فقد ركزت أكثر على المظهر الخارجي للشخصيات المدركة والملابس والسلوك السلبي.

وقد أظهرت النتائج تأثر الأطفال في تعبيراتهم بالتطبيع الذي يتعرضون له في المدرسة من المدرسين ، وفي المجتمع . ((Smith, Penelope. J. 1991 (102)

- دراسات تناولت العلاقة بين الإدراك الاجتماعي والذكاء :

١٣- تناولت دراسات عديدة متغير الذكاء وقدرة الحكم على الآخرين :

فقد توصل كل من : Kanner, Sweet, Vernon and Cogan et al., إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين قدرة الذكاء وقدرة الحكم على الآخرين، كما توصل: Fiske, Kelly and Dynond إلى أن هناك علاقة بين القدرة على التنبؤ والاختبارات الفرعية للذكاء (Taft, 1955).

١٤- وأظهرت دراسة أخرى أن الأطفال الأكبر سناً استطاعوا تقدير ذكاء زملائهم، بينما أوضح الأطفال الأصغر سناً بأنهم غير قادرين على تفسير تقديرهم الخاص لذكائهم وكثير منهم أوضحوا أنهم لا يعرفون أنهم أذكاء. (Deborah J. Stipek, 1981).

١٥- وأظهرت دراسة أخرى أن الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي لا يرتبط بالقدرة على التنبؤ والحكم على الآخرين . (Douglas N. Jackson, 1961).

- دراسات أخرى في الإدراك الاجتماعي :

١٦- دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال في مجموعات عمرية متتابعة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة علاقة دقة الإدراك الاجتماعي بكل من :

١- العمر ٢- النوع ٣- الذكاء ٤- حجم الأسرة

٥- الترتيب الميلادي ٦- الاختيارات السوسيوميتريّة

وقد طبقت الدراسة على ٦٦٥ طفلاً في ٦ مجموعات : (١) ٦-٧ سنوات، (١) ٧-٨ سنوات، (٣) ٨-٩ سنوات، (٤) ٩-١٠ سنوات، (٥) ١٠-١١ سنة، (٦) ١١-١٢ سنة. وقد صممت الباحثة مقياساً للإدراك الاجتماعي لسمّة الميل الاجتماعي، كما استخدمت اختبار الذكاء المصور لتحديد ذكاء الأطفال.

وبالنسبة للنتائج التي نهم البحث الحالي، فقد أظهرت الدراسة أن :

١- دقة الإدراك الاجتماعي تزيد في الأعمال الصغيرة وتقل في الأعمار الأكبر.

٢- لا توجد فروق بين الجنسين في دقة الإدراك الاجتماعي.

٣- لا علاقة بين الذكاء العقلي ودقة الإدراك الاجتماعي.

حيث لم تظهر ارتباطات دالة في النقطتين ٢، ٣ في الدراسة .

(ثناء النجيحي ، سنة ١٩٩١ ، (١٠) ص ١٨٥ ، ٣١٧ : ٣١٩).

١٧- ثبات ومصادقية مقياس الإدراك الاجتماعي المطبق على الأطفال والمراهقين :

طبق مقياس الإدراك الاجتماعي

Social Perception Measure for Children and Adolescent (CASP)

وقد طبق المقياس على عينة البحث مع عدم تثبت متغيري العمر والذكاء (IQ) وبالتالي فهذه الدراسة تبحث في علاقة الإدراك الاجتماعي بالعمر والذكاء والسلوك الاجتماعي. وقد وجدت فروق دالة بين المجموعات على مقياس الإدراك . حيث وجدت ارتباطات متوسطة وموجبة بين درجات المقياس (CASP) والسلوكيات الاجتماعية العامة، كما وجدت ارتباطات منخفضة بين (CASP) ودرجات اللغة، وارتباطات سالبة دالة بين السلوكيات المشكّلة ودرجات المقياس.

(Koning-Cynthia- Joan. 1997. (78), MSC.)

١٨- إدراك الأطفال للقدرة الاجتماعية :

تختبر هذه الدراسة علاقة سلوكيات الأطفال الاجتماعية المختلفة بمعتقداتهم الاجتماعية حولها، وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط بين ما يعتقدونه الأطفال وما يصرون على تحقيقه من أهداف اجتماعية .

(Lepore, Stephen, J., and Others. 1989(86))

١٩- الصداقة والتشابه في المعرفة الاجتماعية والقدرة على الاتصال :

تقيس هذه الدراسة تأثيرات التشابه بين الأطفال في المعرفة الاجتماعية والقدرة على الاتصال على علاقات التقارب والتجاذب واختيار الأصدقاء بين الأطفال وفرضت الدراسة ما يلي :

- أن الأطفال يتجاذبون لبعضهم البعض عندما تكون هناك مهارات اجتماعية متشابهة مشتركة بينهم.
- وأن اختيارات الأصدقاء تتم عندما يكون هناك قدر مشترك وتشابه في مستويات المعرفة الاجتماعية ومهارات الاتصال.
- وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ينجذبون إلى ويصاحبون من يشبهوهم في مستويات المهارة الاجتماعية ((Burleson, Brant. R., 1994 (52))

٢٠- مقياس الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين :

تختبر هذه الدراسة مدى حساسية وصدق مقياس الإدراك الاجتماعي على الأطفال والمراهقين Child and Adolescent Social Perception Measure (CASP) ومدى تغير درجاته عبر العمر أو بزيادة العمر.

وقد اختيرت لهذا عينة قوامها ٢١٢ طفلاً من كندا من ٧ مدارس مختلفة في سن (٦ إلى ٢٥ سنة)، والمقياس يتضمن ١٠ وحدات مرئية بالفيديو مدتها من ١٩ : ٤٠ ثانية ، وهذه الوحدات المرئية تتضمن ما هو لفظي وما هو غير لفظي وذلك لقياس إدراك الطفل لكلا النوعين : بالإيماءات وباللغة.

وقد أشارت النتائج بوضوح إلى زيادة درجات المقياس بزيادة العمر. وبالتالي فمن المقترح أن الإدراك الاجتماعي يزيد بزيادة العمر والنضج. كما اقترحت الدراسة أيضاً أن هذا المقياس المستخدم يمكن تطبيقه على عينة من الأطفال العاديين والمراهقين العاديين وكذلك المشكلين لتحديد مشكلاتهم، وذلك على حد سواء.

(Magill-Evans, Joyce., Koning, Cyndie. Caneron-Sadava, Anre. Maryk, Kathy. 1995 (20)).

٢١ - علم النفس العصبى وارتباطه بالإدراك الاجتماعى لدى عينة من الأطفال العاديين وذوى الصعوبات فى التعلم :

أظهرت الدراسات أن الأطفال ذوى الصعوبات فى التعلم يكون أدائهم أقل من الأطفال العاديين فى مقاييس الإدراك الاجتماعى . وعلى أية حال فهناك فهم بسيط حول الارتباط النفسى العصبى وعلاقته بالإدراك الاجتماعى عند شريحة الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وقد قارنت الدراسات الماضية - فيما مضى - مجموعات من العاديين فى مقابل ذوى الصعوبات فى التعلم، متجاهلة التباين بين المجموعات . وقد استنتجت هذه الدراسات أن صعوبات الإدراك الاجتماعى تنتج عن مشكلات فى الأداء الاجتماعى، وذلك دون أن تقيس بشكل مباشر الكفاءة الاجتماعية.

وقد تجنبت هذه الدراسة القصور فى الدراسات السابقة، لذا فقد درست أداء مجموعتين متجانستين : الأولى تعاني صعوبات غير لفظية فى التعلم، والثانية تعاني صعوبات لفظية فى العلم، وقد تمت مقارنتهما بمجموعة من الأطفال العاديين، فى كل من : الإدراك الاجتماعى، والأداء العصبى النفسى، والكفاءة الاجتماعية. وقد استخدم تحليل الاتحاد لاختبار العلاقات بين الإدراك الاجتماعى والوظيفة النفسعصبية، كما استخدم أيضاً لاختبار العلاقة بين الإدراك الاجتماعى والكفاءة الاجتماعية.

وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم حصلوا على نتائج أقل ممن لا يعانون هذه الصعوبات وذلك فى المقاييس الثلاثة المطبقة، كما أن أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات غير لفظية فى التعلم كان أدائهم أقل من العاديين . كما أظهرت النتائج ارتباطات بين الإدراك الاجتماعى والكفاءة الاجتماعية فى جميع المجموعات. الأمر الذى يشير إلى أن الإدراك الاجتماعى من الممكن أن يؤثر على الوظيفة الاجتماعية ، إلا أن النتائج فى هذا الشأن لم تظهر بثبات الأمر الذى يحث على إجراء المزيد من الدراسات.

(Williams – Keith – Eduard. 1996 (107)-PHD)

٢٢- تحريف الإدراكات لدى عينة من الصبية العدوانيين والعاديين :

تختبر هذه الدراسة مدى تشويه إدراك الذات والغير من الأنداد على عينة من أطفال الصفين الرابع والسابع في مرحلة ما قبل المراهقة، وقد اختيرت لهذا ٩٦ طفلاً من الصبية.

وقد أظهرت النتائج أن الصبية العدوانيين أكثر تشويهاً أو تحريفاً للإدراكات من غيرهم، فهم يبالغون في إدراك سلوك رفاقهم العدواني، بينما يقللون في تقدير سلوكهم العدواني.

كما أظهرت النتائج أيضاً أن إدراكات الصبية العدوانيون تتأثر بتوقعاتهم المسبقة، بينما تعتمد إدراكات غير العدوانيين على السلوك الفعلي الذي يشاهدونه.

(Lochman, John. E., Dodge, Kerneth, A., 1998, (87))

٢٣- دقة وعي الأطفال بإدراكات أندادهم:

تختبر هذه الدراسة ما إذا كان الإدراك الاجتماعي- بمعنى دقة الوعي بإدراكات الأنداد- سمة عامة أم سمة مركبة متضمنة قدرات نوعية.

وذلك بافتراض أهمية القدرة على التفسير الصحيح للمواقف الاجتماعية إذ أنها تجعل الاستجابات مناسبة في المواقف الاجتماعية.

وتضمنت العينة ١٧٥ طفلاً وطفلة من أطفال المدارس العامة في الصفوف من الأول إلى الخامس.

وطلب من كل طفل ملأ استبيان يصف أنداده من نفس الجنس ليحدد فيه كل طفل من يحبه كثيراً ومن يحبه قليلاً من أنداده . وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الأكبر سناً والبنات أكثر وعياً بإدراك الأنداد.

كما اقترحت أن الإدراك الاجتماعي لا ينمو كقدرة فردية بل كمكون متخصص ذو أبعاد (Mac Donald, Christine. D. 1995(89))

٢٤- حكم الأطفال على الآخرين الذين يلبسون نظارات :

تختبر هذه الدراسة ما إذا كان لبس الأطفال للنظارات يعطي تأثيراً سالباً لدى أقرانهم عند الحكم على زملائهم ، وذلك على عينة من أطفال المدارس الابتدائية.

وقد وُجد أن لبس النظارات يزيد من الحكم السلبي ويقلل من الحكم الإيجابي على الآخر، لاسيما لو كان المرتدي من البنات.

(Temy, - Roger-L., Macy, Rebecca- J. 1991 (104)).

٢٥ - نماذج الأطفال : دور الحياة الواقعية في مقابل النماذج الإعلامية :

تقارن هذه الدراسة بين إدراكات الأطفال للنماذج التلفزيونية والنماذج الواقعية، بمعنى أنها تبحث عن القدوة أو النموذج الذي يدركه الأطفال كقدوة: هل يكون من الحياة الواقعية أم من الحياة الخاصة بالتلفاز ؟ وقد قارنت ذلك بالجنس والعمر.

وبالتالي فقد تضمنت عينة الدراسة ٧٥ فتاة، ٦٩ فتى من الصف الخامس، ٩٤ فتاة، ٧٥ فتى من الصف التاسع.

وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة قد أدركوا نماذجهم واختاروها من التلفاز، وقد كان هذا بالنسبة للصبية، حيث كانت النماذج من الأبطال الرياضيين، والممثلين، وسائر الشخصيات التلفزيونية.

أما الفتيات في الصف الخامس فقد كانت اختياراتهم للنماذج من الأصدقاء والآباء والأمهات وسائر الأقارب، بينما جاءت اختيارات فتيات الصف التاسع للنجوم السينمائية، والشخصيات التلفزيونية. (Duck, Julie. M. 1990 (56))

* * *

تعقيب ختامي على هذا الجزء :

تناول الجزء الأول من فصل الدراسات السابقة - سابق العرض - مجموعة متنوعة من الدراسات التي اهتمت بوصف خصائص الإدراك الاجتماعي في مواقف تجريبية معينة على عينات من الأطفال.

كما احتوت بعض الدراسات أيضاً على علاقة الإدراك الاجتماعي ببعض متغيرات البحث الحالي المصاحبة.

وسياتى تحليل لهذه الدراسات فى نهاية هذا الفصل وذلك فى إطار علاقتها بالدراسة الحالية.

أما الجزء الثانى فيتضمن علاقة الإدراك الاجتماعى ببعض المتغيرات العقلية، وذلك على النحو التالى:

ب- دراسات معنية بالعلاقة بين الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية :

٢٦- تأثير حل المشكلات المعرفية بين الأفراد على القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتغيير السلوك :

إن الدراسة الحالية تبحث فى تأثير حل المشكلات المعرفية عن طريق التدريب على حلها بتبادل النقاش بين الأفراد، فيما يسمى بـ (ICPS) أى :

Interpersonal Cognitive Problem Solving – Training

وتفرض أن حلقات النقاش وتبادل الأفكار هذه تحسن من القدرة على حل هذه المشكلات بشكل مستمر، بالإضافة إلى أنها ترفع مستويات الكفاءة الاجتماعية، وتقلل بشكل عام من السلوك السلبى.

وتستخدم هذه الدراسة الكفاءة الاجتماعية باعتبارها مرادفا لكل من المهارة الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية معاً. وقد طبقت الدراسة مقياسها على ٢٥ صبياً فى مرحلة المراهقة، وذلك فى ثمانية أسابيع.

وفد توصلت الدراسة من خلال نتائجها إلى أن التدريب المتبع فى الدراسة والخاص بحل المشكلات المعرفية فى حلقات النقاش ، يمكنه أن يقلل من السلوك غير الاجتماعى. (Gallagher. John- Joseph- 1987.(64) PHD).

٢٧- الأداء الكتابى وكيف يرتبط بالقدرة المعرفية والاجتماعية :

تناقش هذه الدراسة العلاقة بين القدرة المعرفية الاجتماعية – Social Cognitive Ability” ومهارة الكتابة. وقد وجدت الدراسة أن العلاقة الأكثر ارتباطاً تكون بين القدرة المعرفية الاجتماعية والأداء الشفهى أكثر من التحريرى (الكتابى).

(Kroll, - Barry-M. 1985 (79))

٢٨ - العلاقة بين القدرات المعرفية والقدرات الاجتماعية في الطفولة :

بحث حول مرونة التفكير والعلاقة بين الأنداد.
تفرض هذه الدراسة أنه كلما كان الأطفال أكثر مرونة كلما كانوا أكثر قدرة على أن يجنبوا أنفسهم المواقف المشككة ذات الصراع، ويصبحوا أكثر قدرة على الاندماج في مواقف أكثر إيجابية ، كما يصبحوا أكثر قدرة على إيجاد الحلول التعاونية.
وتعرف الدراسة المرونة بأنها القدرة على إخفاء الاستجابة لأجل إيجاد استجابة أخرى جديدة.

وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ١٥٢ طفلاً في السابعة من العمر.
ولاختبار مرونة التفكير استخدمت بطاقات معينة ، وقياس السلوك التعاوني والتنافسي طلب من الأطفال أن يرسموا معاً بأقلام رصاص مربوطة، بمعنى أن يقوم بالرسم كل طفلين معاً من نفس الجنس، ومن نفس المستوى (سواء أكان منخفض أو مرتفع) في مرونة التفكير.
وقد دعمت النتائج الفرض السابق، وأشارت إلى أن الأطفال الأكثر مرونة أكثر قدرة على التعاون، وعلى التعامل مع موضوعات متعددة غير مرتبطة بشكل مباشر بالمهمة (Bnino, Silvia., Catteliro, Elena. 1999(50))

٢٩ - العلاقة بين ما وراء القدرة اللغوية، وما وراء المعرفة الاجتماعية،

والقراءة :

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين ما وراء القدرة اللغوية ، وما وراء المعرفة الاجتماعية، والقدرة العامة على القراءة، وذلك قبل دخول المدرسة الابتدائية ، وبعد بدء تعلم القراءة، وذلك لدراسة تطور ديناميات ما وراء المعرفة على الأطفال.

وتكونت العينة من ٤٨ طفلاً في سن ٣ و ٤ (أربع سنوات وثلاثة أشهر) إلى سن ٩ و ٤ (أربع سنوات وتسعة أشهر) وذلك في مرحلة ما قبل المدرسة، و ٤٠ طفلاً في الصف الأول الابتدائي وقد طبق على العينة اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين ما وراء المعرفة بالشئ (القراءة بهذه الدراسة) وممارسة القراءة وذلك في سن ما قبل المدرسة. وبالتالي فالنتائج تقترح وجود علاقة عامة بين المركبين وتختلف هذه العلاقة عبر الوقت.

(Fletcher-Flinn, Claire., Snelson, Heidi. 1997 (61))

٣٠ - علاقة التحصيل الأكاديمي في المدرسة المتوسطة بكل من العضوية بالجماعة ، والقبول من الأنداد ، وتكوين الصداقات :

تتكون عينة هذه الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف السادس الذين تمت ملاحظتهم عبر الوقت ، وذلك لاختبار العلاقة موضع البحث.

وقد أظهرت النتائج أن مظاهر العلاقة بالأنداد مرتبطة بشكل غير مباشر بالتحصيل الدراسي بالفصل، حيث وجدت ارتباطات دالة بين هذا التحصيل وبين السلوك الاجتماعي المرغوب فيه.

وتقترح الدراسة عمل المزيد من الأبحاث التي تحلل بشكل أعمق هذه العلاقة، لاسيما عند المراقبين. (Wentzel-KR., Caldwell-K. 1997 (106))

٣١ - علاقة توافق الطفل الدراسي بعلاقته بالأنداد :

نقيس الدراسة الحالية علاقة التوافق الدراسي بالعلاقة بالرفاق وذلك على عينة من أطفال ما قبل المدرسة سن ٥-٦ سنوات قوامها ١٠٥ طفلاً، ٩٥ طفلة. وقامت الدراسة بالاهتمام بنوعيات معينة من العلاقات، وهي: قبول الند، الصداقة، التضحية.

وقد وجدت الدراسة أن أنواعاً معينة من العلاقات يمكنها أن تؤثر على التوافق المدرسي، لتزيد بشكل دال أو تقلل بشكل دال من هذا التوافق.

(Ladd-GW., Kochenderfer-BJ., Coleman-CC. 1997 (80))

٣٢ - الإدراك الشخصي عند الأطفال ودور الجنس والنضج المعرفي في الإدراك :

تهدف هذه الدراسة إلى الاهتمام بثلاثة عوامل تظهر وكأن لها القدرة على التأثير في الإدراك الشخصي، وأولها هو المعلومات المتاحة عن المدرك، وثانيها هو المعلومات التي يحصل عليها المدرك ، وثالثها مستوى النضج المعرفي للملاحظ وهل يتعثر الإدراك عبر العمر.

وتم تحديد عينة الدراسة بـ ١٦٨ طفل وطفلة وتم اختيار العينة من الصف الأول إلى السابع أي من ٧ إلى ١٣ سنة.

وقُسم الأطفال إلى مجموعتين حيث عرضت على كلا المجموعتين أفلاماً تحتوي على سلوكيات مختلفة، وقد أعطيت إحدى المجموعتين معلومات عن أن هذه

السلوكيات الاجتماعية، بينما أعطيت المجموعة الأخرى معلومات تتضمن تعريفاً بأن هذه السلوكيات غير اجتماعية.

وقد أسفرت النتائج عن : قام الأطفال الذكور بالتعرف على السلوكيات بشكل أكبر من الإناث.

أثرت المعلومات التي أعطيت لكلا المجموعتين على تعريفهما للسلوك ، حيث تم التعريف بما يتفق والمعلومات المعطاه.

الأطفال الأكبر لديهم قدرة أكبر على تعريف السلوك.

(Frey, Michael Hohn, 1985)

(دراسة دقة الإدراك الاجتماعي - رسالة دكتوراه سنة ١٩٩١ (١٠)، ص ١٣٧ : (١٤٠)

٣٣- التشابه بين النواحي المعرفية الأكاديمية، والاجتماعية عند التلاميذ الموهوبين :

تقترح هذه الدراسة أن المرونة المعرفية الاجتماعية Social - Cognitive Flexibility بمعنى : القدرة على تكيف المعرفة الاجتماعية المسبقة لإنتاج حلول للمواقف الاجتماعية الجديدة.

هذه المرونة بمثابة مكون مهم للذكاء الاجتماعي ، إذ أن هناك علاقة القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ، والموهبة الاجتماعية.

وهذه الدراسة تعد بمثابة مقال نظري كون استنتاجات من مراجعة نتائج الأبحاث المطبقة على الأطفال الموهوبين

(Jones, Karen., Day, Jeanne D. 1996 (74))

٣٤- العلاقة بين النضج الوجداني والذكاء والإبداع عند الأطفال الموهوبين :

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين النضج الوجداني بمعنى: القوة المشجعة على تحقيق قدرات الفرد في إطار المتطلبات الاجتماعية، وعلاقتها بكل من الذكاء والإبداع، وذلك على عينة من ٢٢١ طفل موهوب بالمدارس الخاصة بإسرائيل.

وقد وجدت الدراسة أن الأطفال كلما ارتفع ذكاؤهم ونضجهم الوجداني كلما كانوا أكثر قدرة على الإبداع ممن هم أقل نضجاً وجدانياً من الأطفال الموهوبين.

(Landau, Krika., Weissshler, Kineret. 1998 (81))

٣٥ - الكفاءة الوجدانية الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة :

العلاقة بين الذكاء والنضج :

تعتبر هذه الدراسة الكفاءة الوجدانية الاجتماعية:

Social-Emotional Comptince (SEC)

بمثابة مقياس لفعالية الفرد الكلية فى التعامل مع البيئة ، ولمعرفة ما إذا كانت (SEC) تعتمد على الذكاء والنضج الاجتماعى عند الأطفال الصغار، لمعرفة ذلك بشكل تجريبى فقد تمت دراسة ٤٠ طفلاً فى مرحلة ما قبل المدرسة، ولمعرفة درجة ذكائهم فقد تم تطبيق اختبار ذكاء مقنن عليهم، ولقياس (SEC) ، والنضج الاجتماعى فقد تم ملاحظة الأطفال فى الأنشطة المختلفة بالروضة والمنزل.

واعتماداً على الملاحظة والاختبار ونتائجهما فقد تم تصنيف الأطفال فى مجموعات:

منخفضة الذكاء، ومرتفعة الذكاء، ومنخفضة فى النضج الاجتماعى، ومرتفعة فيه.

وقد أظهرت النتائج أن :

الأطفال ذوي الذكاء الأعلى، والنضج الاجتماعى المرتفع قد أحرزوا درجات مرتفعة بوضوح أو بدلالة فى مقياس الكفاءة الوجدانية الاجتماعية، وذلك مقارنة بمن هم أقل فى الذكاء والنضج.

ومن هذه النتيجة تستنتج الدراسة أن:

مستوى نضج وذكاء الطفل يساهم بشكل دال واضح فى الكفاءة الوجدانية الاجتماعية (Brar, S., 1992 (49))

٣٦ - سلوكيات اللعب ومهارات التفكير التباعدي عند الأطفال الصغار :

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين سلوكيات اللعب المعرفى والاجتماعى عند أطفال ما قبل المدرسة واختبارات التفكير التباعدي، ومقارنة هذا بذاك، وبالتفكير التقاربى أيضاً. وقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين السلوك غير الاجتماعى والتفكير التباعدي، كما وجدت الدراسة أيضاً ارتباط النشاط غير الاجتماعى بالدرجات المنخفضة على مقياس التفكير التقاربى.

(Dunn, Loraine, Heriwg, Joan . E. 1992 (57))

٣٧- شهادة الشهود وكيف يحكم المحقق على دقتها من تقارير الذاكرة:

دراسة على عينة من البالغين والأطفال :

تقع أعمار عينة الدراسة ما بين ٥-٦ سنوات، ٩-٢٠ سنة ، وقد تم اختبارهم معملياً وذلك بمشاهدتهم لمجموعة من شرائط الفيديو ثم كتابة تقارير من الذاكرة حول ما شاهدوه، ليعبر هذا عن مدى دقة إدراكهم (أو حكمهم). وقد وجدت الدراسة أن الشهود الأكثر دقة يتذكرون بدقة أكثر وتكون تقاريرهم أكثر ثباتاً من غيرهم الأقل دقة.

(leippe, Michael-R., Manion, Andrew-P., Roman- Czyk, Ann, 1992 (84).

٣٨- الاختلافات العمرية في ذاكرة الأطفال بالنسبة لمعلومات حول : العدوان،

الانطواء ، السلوك الاجتماعي المرغوب فيه، على عينة من البنين والبنات :

تتكون عينة هذه الدراسة من ٨٤ طفل وطفلة بالصف الثاني ومثلهم بالصف السادس. وتم إسماع هذه العينة مجموعة من الأوصاف لشخصيات مفترضة من البنين والبنات تم وصفها على أن بعضها عدواني، والآخر منطوي، والثالث يسلك سلوكاً اجتماعياً مرغوباً فيه.

وقد أظهر النتائج أن استدعاء المعلومات الخاصة بالعدوان كان أفضل عند البنين منه عند نظرائهم من البنات، بينما كان استدعاء المعلومات الخاصة بالسلوك الانطوائي أفضل عند البنات منه عند البنين.

كما أظهرت النتائج تأثير متغير العمر (أي وجود اختلافات عمرية) خاصة باستدعاء المعلومات المتاحة حول السلوك الانطوائي، والاجتماعي المرغوب، بينما لم يؤثر العمر في القدرة على استدعاء السلوكيات العدوانية.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن :

الأطفال في سن المدرسة وفي بدايات المراهقة يتأثر استدعاؤهم للمعلومات حول أندادهم بنوع الأطفال (جنسهم). (Bukowski, William, M. 1990 (51)

٣٩- تأثير أبنية الأطفال المتاحة على تكوين الانطباعات واستدعاء المعلومات الاجتماعية (هنا حول العدوان) :

تقترح نظريات المعالجة المعرفية "Cognitive Processing Theories" أن الأطفال يكونون أكثر قابلية للاستجابة بشكل عدواني عندما يكتشفون أو يلاحظون أو يفهمون الإشارات أو الإيماءات أو المعلومات الاجتماعية بصعوبة، الأمر الذي يجعلهم لا يستدعون بشكل مناسب المعلومات الاجتماعية اللازمة، وبالتالي لا يستطيعون السيطرة على سلوكهم بالتفكير في تبعات هذا السلوك وبناء عليه فنموذج البناء المتاح "A constrict Accessibility Model" يقترح أن الأطفال ينتفعون بمحتوى الأبنية الموجود بالذاكرة في تفسير المواقف الاجتماعية الأمر الذي يؤثر على إدراكاتهم واستدعاءاتهم.

ويفرض هذا النموذج أن الأطفال العدوانيين يمتلكون أبنية قليلة من السلوك الاجتماعي المرغوب فيه، وأبنية كثيرة من السلوك غير الاجتماعي، وذلك مقارنة بغيرهم من الأطفال غير العدوانيين .

وهذا الميل عند هؤلاء الأطفال يزيد من قابلية تفسيرهم لذلك الكم الهائل المركب من المثيرات على أنها عدائية أو عدوانية.

وبناء على ما سبق، فإن هذه الدراسة تفرض أن:

محتوى البناء الاجتماعي المتاح لدى الطفل يؤثر على إدراكه الاجتماعي، وعلى القدرة على الاستدعاء.

وقد اختيرت لهذا عينة من ١٢١ طفل وطفلة في سن ٦ إلى ٩ سنوات وبتطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة، أظهرت النتائج:

صحة الفرض السابق، ودعمته، بمعنى أن:

أبنية الطفل الاجتماعية تؤثر بشكل دال على إدراكه الاجتماعي وسلوكه وتذكره للأحداث. (Stromquist-Valerie-Jean. 1995.(103),PHD)

٤ - التفرقة أو التمييز بين شكلين من أشكال الذكاء :

الذكاء المعرفي الاجتماعي، والذكاء الأكاديمي:

صممت هذه الدراسة لتحديد بشكل خاص ما إذا كانت القدرة الأكاديمية السائلة Academic Fluid Ability، والقدرة السائلة الاجتماعية Social Fluid Ability^(*) يمكن فصلهما أى أنهما قدرتين متميزتين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف ما إذا كانت القدرة السائلة الاجتماعية يمكن تمييزها عن القدرة المتبلورة الاجتماعية Crystallized Social Ability .

وبتطبيق المقاييس المتخصصة على عينة من الأطفال بواسطة المدرسين، أسفرت النتائج عن أن :

■ المعارف الاجتماعية السائلة تعتبر بمثابة مكون معرفي مهم للذكاء الاجتماعي، ومكون مغذى للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

■ القدرة الاجتماعية السائلة يمكن تمييزها عن كل من :

- القدرة المعرفية السائلة في المنظور الأكاديمي.

- والذكاء المتبلور الاجتماعي.

وذلك على الرغم من أن القدرة السائلة المعرفية لا يمكن تمييزها عن القدرة المتبلورة الاجتماعية .

■ هناك علاقة موجبة دالة بين الاستبصار أو البصيرة الاجتماعية Social "Insight" والقدرة السائلة الاجتماعية والتي تعد بمثابة مظهر مهم للكفاءة الاجتماعية.

■ وفي النهاية توصى الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث حول سائر أشكال الذكاء الاجتماعي ، والعلاقة بالذكاء الأكاديمي.

(Jones – Karen- Leigh- 1996. (75), PHD)

(*) يشير المتبلور إلى المكون البيئي، والسائل إلى المكون الوراثي ، وذلك قياساً على أن هناك نوعين من الذكاء: سائل (وراثي) ، متبلور (بيئي) ، (الإطار النظري بالدراسة).

٤١ - قياس وجهات نظر الأطفال حول حياتهم الأكاديمية الاجتماعية والوجدانية: دراسة تقييمية لإدراك الذات:

تقيس هذه الدراسة بشكل طولى قدرة الأطفال على إدراك ذاتهم وذلك من خلال مقياس يدعى بركلي "Berkeley".

وتتضمن التجربة ٩٧ طفلاً طبق عليهم المقياس فى ثلاثة أوقات متتابعة هى:

▪ مرحلة ما قبل دخول المدرسة، مرحلة الرياضى، مرحلة الصف الأول الابتدائى. وتكون مقياس إدراك الذات المستخدم بالدراسة من : ٦ أبعاد هى:

الكفاءة الأكاديمية، دافع الإنجاز أو التحصيل، الكفاءة الاجتماعية، القبول من الأنداد، الاكتئاب فى مقابل القلق، العدوان.

وقد أظهرت النتائج أن أطفال سن ٤,٥ إلى ٧,٥ سنة يمتلكون مفهوماً للذات متعدد الأبعاد ، ويمكن قياسه بثبات.

(Measelle, Jeffrey-R. and Others. 1998 (94))

٤٢ - العلاقات بين إدراك الفرد لذاته فى : كفاءته الاجتماعية وأهدافه الاجتماعية، وكفاءته الأكاديمية:

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٣٨٠ طفلاً، ٣٧٣ طفلة فى الصف الخامس، وذلك لبحث الارتباطات بين اعتقاد الأطفال حول كفاءتهم الأكاديمية، وكل من كفاءتهم الاجتماعية، وأهدافهم الاجتماعية: بأن يكونوا مسئولين اجتماعياً، ويكونوا وينموا علاقات اجتماعية مع الغير.

وقد أظهرت النتائج أن الإناث يشعرون بالكفاءة أكثر من الذكور، وذلك فيما يتعلق بالعلاقة بالمدرسين.

بينما لم توجد فروق راجعة للنوع فيما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية المدركة فيما يتعلق بالعلاقة بالأنداد.

وقد أشار تحليل الانحدار إلى أن إدراك التلاميذ لكفاءتهم الاجتماعية فى علاقاتهم بالمعلمين والأنداد ، يرتبط بشكل دال بالكفاءة الأكاديمية .

وبالتالى فنتائج الدراسة تشير إلى أن :

الإدراك الاجتماعي- مثل الإدراكات الاجتماعية سابقة الذكر- مهم فى تقدم التلاميذ الأكاديمي، وبناء عليه فعلى المعلمين أن ينتبهوا جيداً إلى علاقات التلاميذ الاجتماعية داخل الفصل.

(Patrick, Helen., Hickes, Lynley., Ryan, A llison.M. 1997 (95))

* * *

الدراسة الحالية وعلاقتها بالدراسات السابقة

من خلال :

التعقيب التحليلي على الدراسات السابقة :

• دراسات الجزء الأول (أ) :

يتناول هذا الجزء الدراسات المعنية بمناقشة خصائص الإدراك الاجتماعي عامة، ويمكن تقسيم هذا الجزء إلى مجموعات بحسب نتائج الدراسات كما يلي:

دراسات تناولت دقة الإدراك الاجتماعي :

- **الدراسة رقم (١) :** والتي قصرت اهتمامها على تناول دقة إدراك الأطفال للعلاقات بين الأفراد وذلك فى مرحلة الطفولة الوسطى. وقد أظهرت النتائج بشكل ثابت إدراك الأطفال لقدرات أنداهم ولسلوكلهم مع إدراك مدرسلهم.

"وتعتبر هذه النتيجة مؤشراً لقدره الأطفال الصغار فى هذه المرحلة- الطفولة الوسطى- على الإدراك بدقة، والدليل على ذلك اتفاق تقديراتهم مع تقديرات مدرسلهم"

- الدراسة رقم (١٦): تناولت علاقة دقة الإدراك الاجتماعي ببعض المتغيرات على

عينة من أطفال سن ٦ إلى ١٢ سنة ، وتضمنت المتغيرات: العمر، النوع، الذكاء ، وغيرهم .

وبينت النتائج : وجود علاقة عكسية بين الدقة والعمر، بمعنى أن الأطفال الأصغر سناً أكثر دقة ممن هم أكبر منهم ، وهكذا.

- عدم وجود علاقة بين الدقة وكل من : النوع، الذكاء.

"وتعتبر هذه الدراسة قريبة من الدراسة الحالية، وذلك فى :

المرحلة العمرية (٦-١٢ سنة) بينما البحث الحالي (٨-١٢ سنة)، دراسة علاقة الدقة ببعض المتغيرات: العمر، النوع، الذكاء، وغيرهم. وبينت النتائج :

- وجود علاقة عكسية بين الدقة والعمر، بمعنى أن الأطفال الأصغر سناً أكثر دقة ممن هم أكبر منهم، وهكذا.

- عدم وجود علاقة بين الدقة وكل من : النوع، الذكاء.

وهذه منطقة مشتركة بين هذه الدراسة والدراسة الحالية ، ستحرى الباحثة من مدى ثباتها فى إطار العينة الحالية، ويضاف لهذا متغيرات أخرى فى البحث الحالى".

- الدراسة رقم (٢٣): تناولت هذه الدراسة الإدراك الاجتماعي بمعنى الدقة فى إدراك

الأطفال لأنذادهم، ووجدت الدراسة أن الأطفال الأكبر سناً والإناث أكثر وعياً بأنذادهم.

كما اقترحت الدراسة أن الإدراك الاجتماعي مركب وليس سمة فردية، وينبغى دراسته على أنه مركب ذو أبعاد.

"وبناء عليه فقد تناولت هذه الدراسة الدقة كأحد أبعاد الإدراك الاجتماعي، وذلك فيما يتعلق بإدراك الأنذاد، وأظهرت نتائجها فروقاً فى الجنس والعمر ارتباطاً بهذه القدرة."

وبهذا الشكل فالدراسة الحالية تختلف عن الدراستين السابقتين الأمر الذى يدعو لمزيد من الأبحاث".

• علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة بالنسبة لمتغير الدقة :

- ١- تتناول الدراسة الحالية علاقة دقة الإدراك الاجتماعي بمعتبين عقليتين غير اجتماعيين هما: التذكر والتفكير التباعدي، كما تفرض أن هذه العلاقة موضع البحث تختلف بارتباطها ببعض المتغيرات المصاحبة وهي: العمر، النوع، الذكاء: عقلي، ووجداني. وذلك في سن (٨ ← ١٢ سنة) ← مرحلة العمليات العقلية المحسوسة عند بياجيه.
- ٢- لم تتناول الدراسات السابقة دقة الإدراك الاجتماعي بالمعنى المستخدم في الدراسة الحالية (النسبة بين البعد المقارن للفرد (أ) ، وإدراك ب لنفسه - إدراك جـ - لنفسه) - خاصة الدراسة رقم (٢٣،١) بل تناولته كجزء من عملية الإدراك الاجتماعي وركزت على العلاقة بالأنداد.
- ٣- اختلفت النتائج في الدراسات الثلاثة (١، ١٦، ٢٣) حول العلاقة بين الدقة والعمر والنوع، الأمر الذي يعضد إجراء المزيد من الدراسات.
- ٤- تناولت الدراسة رقم (١٦) بعض متغيرات الدراسة الحالية لكنها لم تتناول علاقة الدقة بالعمليات العقلية (العلاقة بين مكون اجتماعي، وآخر غير اجتماعي)، واختلافها في وجود بعض المتغيرات المصاحبة في سن (٨ ← ١٢ سنة).
- ٥- ذكرت الدراسة رقم (٢٣) في نتائجها وتوصياتها أهمية تناول الإدراك الاجتماعي كمركب ذو أبعاد الأمر الذي يعضد من أهمية الدراسة الحالية، التي تناولت الإدراك الاجتماعي في نظرية كمية ذات سبعة أبعاد.

دراسات تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي بمتغير العمر :

- تتناول الدراسات من الدراسة رقم (٢) إلى الدراسة رقم (١٠) هذه العلاقة - وإن كان بعض هذه الدراسات يتناول متغيرات أخرى إلى جانب العمر، كالنوع مثلاً وقد اشتركت هذه الدراسات فيما يلي :
- كلما زاد العمر كلما زادت قدرة الأطفال على تعريف السلوك أكثر، وقد جاء وصف ذلك بالدراسة رقم (٥) - مثلاً - حيث تكون جمل الأطفال استنتاجية بالسن الصغير، وتفصيلية توضيحية بزيادة السن. كذلك العلاقة طردية بالدراسة رقم (٢٠).

• تعلق الدراسة رقم (٧) أن اختلاف الإدراك بزيادة العمر راجع إلى تطور الإدراك عند الطفل، من إدراك متمركز حول الذات (أناني) إلى إدراك أكثر اجتماعية وأقل تمركزاً.

• وجدت ارتباطات خاصة بالإدراك مع زيادة العمر :

- كزيادة الحساسية بمعنى الإدراك الاجتماعي بزيادة العمر خاصة في مرحلة ما قبل المراهقة في الدراسة رقم (٤).

- وزيادة القدرة على التصور والاستدلال بزيادة العمر. بالدراسة رقم (٦).

- واختلاف إدراك السيطرة والتسلط باختلاف العمر، ففي السن الصغير تدرك مرتبطة بالعدوان، بينما في السن الأكبر تدرك مرتبطة بالمكانة الاجتماعية. بالدراسة رقم (١٠).

- ووجدت دراسة أخرى أن الأطفال الأكبر يكونون أكثر قدرة على تعريف السلوك غير الاجتماعي بشكل صحيح، وأن الذكور أفضل من الإناث في ذلك. الدراسة رقم (٨).

- معالجة المعلومات الاجتماعية تزيد بزيادة السن . الدراسة رقم (٢).

- الأطفال الأصغر أكثر قدرة على التعرف على التفاعل الأبسط . الدراسة رقم (٣).

• تنوعت نتائج الدراسات فيما يتعلق بالعلاقات بين الإدراك الاجتماعي والنوع.

• تعد الدراسة رقم (٩) هي الدراسة الوحيدة التي أظهرت من بين نتائجها أن الإدراك الاجتماعي الخاص بإدراك الذات يزيد في الصفوف الابتدائية الأولى - كالصف الأول - عنه في الصفوف الأخيرة - كالصف الخامس الابتدائي.

• علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، بالنسبة لمتغير العمر:

■ تتناول الدراسة الحالية متغير العمر كمتغير مصاحب يمكنه أن يؤثر على العلاقة الرئيسية موضع البحث، وهي بين أبعاد الإدراك الاجتماعي كمركب اجتماعي، وبعض العمليات العقلية كمركب غير اجتماعي.

وهذا ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة .

- تنوع نتائج الدراسات حول علاقة العمر ببعض أشكال الإدراك الاجتماعي (أى الإدراك الاجتماعي لكم متنوع من السلوكيات)، تعضد من أهمية الدراسة الحالية، والتي تتناول الإدراك الاجتماعي لسلوك اجتماعي مرغوب فيه (كالقدرة الاجتماعية) ، وسلوك اجتماعي قد يكون غير مرغوب فيه (كالسيطرة والتسلط).
- اختلاف نتيجة الدراسة رقم (٩) عن سائر الدراسات فيما إذا كانت العلاقة بين العمر والإدراك الاجتماعي طردية أم عكسية، تلح على إجراء المزيد الدراسات، الأمر الذى ستناقشهُ الدراسة الحالية : مع الإدراك الاجتماعي، ومع دقة الإدراك الاجتماعي، كمتغير مصاحب.

دراسات تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي بمتغير النوع :

• الدراسة رقم (١١) :

حيث ركزت اهتمامها على الفروق بين الجنسين فى إدراك وتصوير الأحداث والشخصيات التاريخية.

حيث أشارت إلى اهتمام البنات بالنواحي الأسرية، والبنين بالشخصيات البطولية من الرجال.

• الدراسة رقم (١٢) :

والتي اتسع مجالها ليشمل إدراك كل نوع لمختلف المثيرات ، وقد بينت أن تعبيرات البنين تركز على إدراك السلوكيات المفعمة بالحركة والقوة العضلية، بينما البنات يركزن أكثر على السلوك الهادئ والشكل الخارجى..

وتقترح الدراسة دور التطبيع الاجتماعي فى التأثير على الإدراكات والتعبير لكل من الأولاد والبنات.

• علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

- لم تتناول الدراسات السابقة متغير النوع على النحو الذى تناولته الدراسة الحالية (كمتغير مصاحب مؤثرة على العلاقة موضع البحث).
- تباينت وتنوعت نتائج الدراسات حول العلاقة بين النوع والإدراك الاجتماعي، ففى هاتين الدراستين والدراسات السابقة التى ربطت بين الإدراك الاجتماعي والعمر والنوع. مما يحث على المزيد من الدراسة.
- إشارة الدراسة رقم (١٢) إلى أن الفروق بين الجنسين فى الإدراك تعود أكثر للتطبيع، تدل على أنه لو تساوت الظروف الاجتماعية الاقتصادية الثقافية فلن توجد فروق فى الإدراك. الأمر الذى يحث على المزيد من الدراسة لبحث صحة هذه الملاحظة التى خرجت بها الدراسة السابقة.

دراسات تناولت الإدراك الاجتماعي وعلاقته بمتغير الذكاء :

- تتناول الدراسات من أرقام (١٣ إلى ١٦) هذه العلاقة ، وفى الواقع فقد تباينت نتائجها.
- فمن هذه الدراسات ما يشير إلى وجود علاقة ومنها ما يشير إلى عدم وجود علاقة، ومنها ما يربط هذه العلاقة بالعمر، حيث يرى أنها تزيد بزيادة العمر.
- ومن ثم فإن تباين هذه الدراسات يضع علامة استفهام حول السبب فى تباينها. وفى نفس الوقت يحث على إجراء المزيد من الدراسات.

• علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

- ١- لم تتناول الدراسات السابقة الذكاء كممتغير مصاحب على النحو الذى فعلته الدراسة الحالية.
- ٢- لم تتناول الدراسات السابقة علاقة الإدراك الاجتماعي كأبعاد أو كمركب من مجموعة أبعاد بالذكاء.
- ٣- الدراسة الوحيدة التى تناولت الإدراك الاجتماعي من نفس منظور الدراسة الحالية - أى مركب من مجموعة أبعاد - لم تتناول العلاقة بالذكاء الوجدانى، أو بأى نوع

آخر من أنواع الذكاء، كالذكاء الاجتماعي مثلاً، ولكنها اقتصرنا على الذكاء العقلي العام. (وهي الدراسة رقم ١٦).

من كل ما سبق يظهر دور الدراسة الحالية في علاقتها بمتغير الذكاء : عقلي ، ووجداني .

دراسات تناولت خصائص أخرى للإدراك الاجتماعي :

جمعت الباحثة هذه النوعية من الدراسات لإلقاء المزيد من الضوء حول طبيعة عملية الإدراك الاجتماعي ، الأمر الذي يمكن أن يفيد في الدراسة الحالية .

وتقع هذه الدراسات من رقم (١٧) إلى رقم (٢٥) ، ما عدا ما تم ذكره سابقاً ، وفي الدراسة رقم :

(١٧) أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة سالبة بين السلوك المشكل ومقياس الإدراك الاجتماعي .

(١٨) وجود ارتباط بين ما يعتقده الأطفال وما يحققه اجتماعياً . وكذلك الدراسة رقم (٢١) .

يستنتج مما سبق :

أنه كلما ازداد الإدراك الاجتماعي كلما قل السلوك المشكل، والعكس صحيح. ومن ثم فهناك علاقة بين المعتقد حول السلوك (أو ما يمكن أن يسمى بالمكون المعرفي الاجتماعي) والسلوك الدال عليه.

(١٩) ينجذب الأطفال لبعضهم البعض ويختارون بعضهم عندما يكون بينهم قدر مشترك في : مهارات الاتصال الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية .

(٢٢) الأطفال العدوانيون أكثر ميلاً لتشويه الإدراك من العاديين ، فهم يبالغون في تقدير سلوك أندادهم العدواني ويقللون من سلوكهم الخاص .

(٢٤) تؤثر الناحية الشكلية (المظهر الخارجي) في عملية الإدراك ، كما تؤثر الخصائص الشخصية.

(٢٥) يؤثر التلفاز فى مرحلة معينة بالنسبة للبنين والبنات على إدراك الطفل الاجتماعي وتأثره بقذوة معينة، الأمر الذى يجب أن تراعيه المؤسسات التربوية، وكذا أجهزة الإعلام.

وستراعى الباحثة نتائج هذه الدراسات السابقة، وذلك عند مناقشة نتائج الدراسة الحالية، عندما يتطلب الأمر ذلك.

* * *

• دراسات الجزء الثانى (ب) :

جمعت الباحثة هذه المجموعة من الدراسات على أساس أنها تتناول العلاقة بين الإدراك الاجتماعي كمكون اجتماعي، وبعض المتغيرات العقلية كمكونات غير اجتماعية ، الأمر الذى تهتم به الدراسة فى المقام الأول ، وقد جاءت نتائج هذه الدراسات بترتيب ذكرها، كما يلى :

(٢٦) توصلت إلى وجود علاقة بين تدريبات المناقشة للمشكلات العقلية فى حلقات النقاش، وتقليل السلوك غير الاجتماعي.

وبالتالى فهذه النتيجة تشير إلى إمكانية وجود علاقة بين مكون معرفى ومكون اجتماعي - وذلك على عينة من الأطفال ومثلها الدراسات رقم ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٩ .

(٢٧) وجود علاقة بين القدرة المعرفية الاجتماعية والقدرة اللغوية الشفهية ، مما يعضد من إمكانية العلاقة السابقة.

(٢٨) وجود علاقة بين مرونة التكفير : بمعنى القدرة على استخدام استجابات جديدة عندما يتطلب الموقف ذلك - وسلوك التعاون مع الأنداد ، كسلوك اجتماعي مرغوب فيه .

وبالتالى فقد تناولت هذه الدراسة مرونة التفكير بمعنى استخدام استجابات جديدة وعلاقتها بالتعامل مع الأنداد .

وبالتالى فهي ركزت على عنصر الجودة فى التفكير ، وبالنسبة للمكون الاجتماعي فقد ركزت على التعاون مع الأنداد .

أما الدراسة الحالية فهي تتناول التفكير التباعدي بمكوناته من طلاقة ومرونة وجدة وأصالة، وعلاقته بأبعاد الإدراك الاجتماعي وبالذقة الاجتماعية، الأمر الذي يختلف عن الدراسة السابقة ويعتبر أكثر تحليلاً منها.

(٣٠) وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي المرغوب فيه، والدراسة تقترح عمل المزيد من الأبحاث التي تحلل بشكل أعمق هذه العلاقة.

وبالتالى فهذه النتيجة تحث على الدراسة الحالية التي تبحث فى العلاقة بين المكونين العقلي والاجتماعي، والتي تحلل أدوات التحصيل الأكاديمي مثل: التذكر - التفكير - الذكاء.

(٣١) وكذلك الدراسة هذه حيث وجود علاقة بين التوافق الدراسي، وبعض العلاقات بالأنداد. وكذلك الدراسة رقم (٣٣).

(٣٤) وهى تجمع بين الذكاء العقلي والنضج الوجداني وعلاقتهما بالإبداع، وترى أن هذه العلاقة تبدو بوضوح أكثر عند الموهوبين. ومثلها كذلك الدراسة رقم (٣٥).

وتعد هذه الدراسة أول دراسة تتناول الجانب الوجداني، وهذه العلاقة التى تظهر عند الموهوبين تثير تساؤلاً حول إمكانية وجودها عند العاديين، الأمر الذى يحث على الدراسة الحالية وذلك فى إطار الذكاء الوجداني.

(٣٦) وهى تعضد من العلاقة بين التفكير التباعدي والسلوك الاجتماعي المرغوب فيه، والعكس صحيح بالنسبة للتفكير التقاربى، وقد تم استنتاج ذلك من خلال ملاحظة سلوك اللعب عند الأطفال.

وتقترب هذه الدراسة من الدراسة رقم ٢٨ والتي ربطت بين مرونة التفكير وسلوك التعاون مع الأنداد، الأمر الذى يعضد من استنتاج أن السلوك الاجتماعي الإيجابى مع الغير يتطلب قدراً من المرونة فى التفكير أو التفكير بشكل غير تقليدى.

وستختبر الدراسة الحالية ما إذا كان التفكير بشكل غير تقليدى (تباعدى) يرتبط بإدراك الآخرين (بأبعاد معينة)، وبذقة إدراكهم، وطالما أن الدراسات مالت نحو وجود علاقة بين هذا النوع من التفكير والسلوك الاجتماعي المرغوب، فمن المفروض إن تكون هناك علاقة بين التفكير غير التقليدى والمكون الإدراك الاجتماعي والذي يسفر وجوده عن هذا السلوك المرغوب - وهذا ما فرضته الباحثة وما ستتحقق منه فى العلاقة بمجموعة أبعاد الإدراك.

(٣٧) وجود علاقة بين القدرة على التذكر بدقة، ودقة إدراك الأحداث.

وهذا ما ستتحقق منه الدراسة الحالية على سن أو مرحلة عمرية أكبر، وبتطبيق مفهوم الدقة في إطار نظرية الأبعاد.

(٣٨) تأثير القدرة على استدعاء المعلومات عن الأنداد عند الأطفال الصغار بنوعيتهم. وستستخدم الدراسة الحالية النوع كمتغير مصاحب في إطار العلاقة بين التذكر ونظرية الأبعاد.

(٤٠) وتشير هذه الدراسة من نتائجها سابقة الذكر إلى أن :

القدرة الاجتماعية : القدرة على معالجة المعلومات الاجتماعية أو المؤثرات الاجتماعية، يمكن اعتبارها مركب من مكونين إحداهما سائل وراثي فطري أي استعداد مبدئي، وثانيهما متبلور بيئ مكتسب تنمية البيئة .

وهي قدرة يمكن تمييزها عن الذكاء الأكاديمي أو القدرة الأكاديمية .

وتقترح الدراسة عمل مزيد من الأبحاث حول أنواع الذكاء وعلاقاتها .

والدراسة الحالية :

تبحث في علاقة نوعين من الذكاء : ذكاء عقلي عام يفيد في جميع العمليات العقلية ويدخل في تركيبها، ومنها التحصيل، والذكاء الوجداني، ثم استخدام كليهما من حيث علاقتهما بأبعاد الإدراك الاجتماعي، وكذلك بدقة الإدراك الاجتماعي، ثم استخدامهما كمتغيرين مصاحبين يؤثران على العلاقة موضع البحث.

وبذلك فالدراسة الحالية تحقق ما أوصت به أو ما اقترحت الدراسة السابقة.

(٤١) وبالأخص (٤٢) تشير إلى : وجود علاقة بين الإدراك الاجتماعي وتقدم الأطفال أكاديمياً، فالأطفال الذين يدركون كفاءتهم الاجتماعية في علاقتهم بالمعلمين والأنداد يظهرون كفاءة أكاديمية بشكل دال.

الأمر الذى يلقى المزيد من الضوء على أهمية المناخ التربوى الاجتماعى لدوره
الفعال المؤثر على التحصيل الأكاديمى.

الأمر الذى يشير إلى إمكانية العلاقة بين المكون الاجتماعى والعقلي غير
الاجتماعى، بحيث يؤثر الأول على الثانى وينميه أو يقلل منه، الأمر الذى يهم
الدراسة الحالية.

* * *

**ومن العرض السابق التحليلي للدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية،
يمكن القول عامة أن :**

(١) الدراسة الحالية تتناول الإدراك الاجتماعى كمركب من سبعة أبعاد وعلاقته بعمليات
عقلية مركبة هى التذكر، والتفكير التباعدى.

الأمر الذى لم تتناوله الدراسات السابقة، بل أوصت به إحدى الدراسات بذكرها أن
الإدراك ينبغى لدراسته كمركب من أبعاد .

(٢) تتناول الدراسة الحالية دقة الإدراك الاجتماعى فى علاقته بالعمليات سابقة الذكر،
الأمر الذى لم تتناوله أى من الدراسات السابقة.

(٣) تتناول الدراسة الحالية نظرية الأبعاد فى إطار العلاقة بنوعين من أنواع الذكاء:
عقلى عام، ووجدانى. مما لم تذكره أى من الدراسات السابقة ، التى لم تتناول على
الإطلاق هذا النوع من أنواع الذكاء (الوجدانى).

(٤) تتناول الدراسة الحالية العلاقة سابقة الذكر فى إطار تأثيرها ببعض المتغيرات
المصاحبة وهى هنا: العمر، النوع، الذكاء بنوعيه سابقا الذكر.

(٥) تمثل المرحلة العمرية موضع البحث تبايناً بين الدراسات المختلفة كمرحلة مهمة فى
عملية الإدراك الاجتماعى، ربما لأنها انتقالية بين الذاتية والاجتماعية ، كما ذكرت
إحدى الدراسات ، أو لأنها تجمع بين الطفولة الوسطى ومرحلة ما قبل المراهقة، أو
لأنها تضم مرحلة عمرية مستقلة كما جاء فى نظرية بياجيه .

وبالتالى فكل ما سبق يعرض من أهمية إجراء الدراسة الحالية .

* * *

الفصل الرابع

التجربة الاستطلاعية

أولاً : الهدف من التجربة الاستطلاعية :

تسبق التجربة الاستطلاعية ، التجربة النهائية للبحث ، وتهدف للتحقق من مدى مناسبة أدوات القياس، وسرعان ما يتبادر للذهن سؤال وهو:

إلى أى مدى تناسب هذه المقاييس - المنتقى منها والمصمم بهذه الدراسة- ما وضعت لقياسه ؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، إلى أى مدى تناسب هذه المقاييس الفئات العمرية موضع البحث والدراسة؟

وفى محاولة من الباحثة للإجابة على ما سبق ،

كانت التجربة الاستطلاعية،

فالتجربة الاستطلاعية أو التمهيدية هى خطوة أولى نحو تنفيذ فكرة البحث،

وهى تختبر مدى مناسبة الأدوات لما تقيس ، أي :

١- مدى وضوح البنود للمطبق عليهم.

٢- **مدى كفاية البنود** : هل هى مناسبة من حيث العدد، أم مطولة، أم مختصرة؟

٣- هل الزمن المحدد لتطبيق المقياس مناسب لعدد البنود ، ولنس المطبق عليهم؟

٤- **كيف ستقنن الأسئلة**: من حيث إجراءات التطبيق والتصحيح، ووفقاً لما يتناسب والمطبق عليهم؟

٥- **مدى مناسبة الأسئلة للأطفال** : هل هى مناسبة لخصائصهم العمرية والعقلية، وإلى حاجاتهم ومتطلباتهم وطبيعتهم عامة.

وفى محاولة لتحديد ما سبق تحديداً دقيقاً - قدر المستطاع- كانت التجربة الاستطلاعية بعنصرها الأساسيين :

- **عيننة التجربة الاستطلاعية .**

- **الأدوات أو المقاييس ، من حيث :**

تصميمها ، وتطبيقها ، والنتائج المترتبة على التطبيق ، من حصر للدرجات وتعديل للبنود، وتحديد لطريقة الإجراء والتصحيح.

والتأكد من مناسبة الأدوات خطوة تمهيدية أساسية ، لابد وأن تسبق التجربة النهائية.

ذلك لأن الأدوات هي وسيلة التحقق من الخصائص العقلية والشخصية للأفراد، وبالتالي فهي وسيلة أولية أساسية للتحقق من صحة الفروض ، حيث تصمم التجربة النهائية للتحقق من صحة فروض الدراسة .

فالتجربة النهائية ستقوم بها الباحثة لتختبر صحة الفروض، ولتدرس العلاقة موضع البحث، فإلى جانب ما تحاوله من ربط للعلاقات على مستوى الإطار النظري. والذي لا يخلو من تجارب عملية للدراسات سابقة. إلى جانب هذا سيكون التطبيق ليعطى صورة واقعية لما يدور على أرض الواقع- مما هو متعلق بمتغيرات البحث - فى هذه الفترة الزمنية الراهنة، فترة يولد فيها العالم مع قرن جديد

ولكى تختبر الباحثة إلى أى مدى يؤثر إدراكنا الاجتماعي على عمليات عقلية (وهي هنا التذكر والتفكير "التباعدي") ويتأثر بهما،

ولكى تختبر الباحثة ما سبق ، ولكي تدرس موضوع البحث دراسة ميدانية ،

كان لابد مما يلي :

١- إعداد أدوات ومقاييس لقياس متغيرات البحث موضع الدراسة.

٢- تطبيق هذه المقاييس على عينة البحث موضع الدراسة.

ولكى يتم ذلك كان من الضروري أولاً :

١- التأكد من مدى مناسبة المقاييس ، وتقنياتها (أى ضبط إجراءات تطبيقها وتصحيحها).

٢- التأكد من مدى مناسبة المقاييس للفئات العمرية موضع البحث.

لذلك كان لابد من التجربة الاستطلاعية، والتي حددت البندين السابقين وبيان ذلك كما يلي :

*

*

*

ثانياً : العينة :

أ- من حيث العدد :

بلغ العدد الكلى لعينة التجربة الاستطلاعية (٤٠) طفل وطفلة.

ومن الناحية الإحصائية تعد هذه العينة كبيرة إذ يزيد عدد أفرادها عن ٣٠ فرد، ودونها يصبح من العينات الصغيرة (القياس النفسى، (١٨)، ص ١٣١).

وقد تم ذلك فى أربع مراحل عمرية ودراسية هى :

- ١- ٨-٩ سنوات بالصف الثانى الابتدائى فصل ٢/٢ عدد ١٠ أطفال: ٥ إناث، ٥ ذكور.
- ٢- ٩-١٠ سنوات بالصف الثالث الابتدائى فصل ٢/٣ عدد ١٠ أطفال: ٥ إناث، ٥ ذكور.
- ٣- ١٠-١١ سنة بالصف الرابع الابتدائى فصل ٢/٤ عدد ١٠ أطفال: ٥ بنات، ٥ أولاد.
- ٤- ١١-١٢ سنة بالصف الخامس الابتدائى فصل ٢/٥ عدد ١٠ أطفال ٥ بنات، ٥ أولاد.

وهذه الأعداد تمثل مجرد مجموعات عمرية متتابعة لإجراء التجربة التمهيدية "بهدف" اختبار الأدوات.

ب- السن :

يشكل السن مرحلة من الطفولة الوسطى وأخرى من الطفولة المتأخرة، ويعد هذا مناسباً لما تقيسه الاختبارات ولطبيعتها كذلك. فمقياس الإدراك الاجتماعى المطبق بهذه الدراسة، حيث يصف الطفل نفسه وغيره من منطلق فهمه لشخصية وسلوك ذاته وغيره، لا يناسبه الطفولة المبكرة، حيث الطفل ذاتى فى تفكيره وتصوره للعالم. كما أن المقاييس جماعية تتطلب قدرة على القراءة والكتابة، لذلك كان الفصل الأول الابتدائى حيث بدء تعلم القراءة والكتابة مستبعداً، ويصبح الصف الثانى أكثر مناسبة منه. وقد أثرت الباحثة الاقتصار على المرحلة الابتدائية فقط، إذ لم تكمل الباحثة دراستها لبداية المرحلة الإعدادية، فلكل مرحلة متغيرات ومتطلبات تحكمها وتجعلها مؤثراً على البحث.

ومن هنا كان اختيار المراحل العمرية الأربع موضع البحث .

يضاف إلى هذا أن مرحلة من (٨ إلى ١٢ سنة) تعد مرحلة نمو عقلي مستقلة في نظرية بياجيه وهي مرحلة العمليات الشكلية - كما يسميها بياجيه - وبالتالي فمتغير النمو العقلي موحد بالنسبة لأفراد العينة، كي لا يكون عاملاً مؤثراً على العلاقة موضع البحث، والتي تهتم وبشكل خاص بعلاقة الإدراك الاجتماعي ببعض العمليات العقلية.

ج- ضبط المتغيرات :

كلما كان التركيز على المتغيرات موضع البحث، واستبعاد المتغيرات الأخرى، كلما كانت النتائج أكثر نقاء ودقة.

من هذا المنطلق فقد راعت الباحثة توحيد أو تثبيت :

١- البيئة المدرسية : وذلك لكي لا يلعب المناخ المدرسي- والذي يختلف من مدرسة لأخرى باختلاف الإدارة التعليمية وغيرها ، وبما لذلك من تأثير على تطور ونمو العمليات العقلية والخصائص الشخصية- فيشكل متغيراً مؤثراً في البحث.

٢- وفي كل مرحلة عمرية وحدت الباحثة البيئة الصفية.

٣- وقد انتقت الباحثة مدرسة تجريبية إذ هي وسط في تجانس مستوى أبنائها الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، وسط بين المدارس الحكومية والتي يجتمع فيها أبناء الحرفيين مع أبناء الموظفين، وبين المدارس الخاصة والتي تتطلب دخلاً مرتفعاً، مما قد يحدث تبايناً ثقافياً بكلا النوعين من المدارس بصورة ما، وأيضاً فكلاهما قد لا يمثل الشريحة الوسطى بمجتمعنا تمثيلاً صادقاً.

أما عينة البحث الاستطلاعية فمجمل أطفالها لآباء وأمهات من خريجي الجامعات والذين يعملون بمؤهلاتهم ، وبالتالي تتقارب مستوياتهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

د- اختيار العينة :

تم اختيار العينة في ضوء ما يلي :

- العينة مقسمة إلى ٤ طبقات بحسب السن والمرحلة الدراسية، إذ أنها من متغيرات الدراسة.

- تم اختيار الأطفال عشوائياً، مع الأخذ فى الاعتبار رغبتهم فى الاستجابة للباحثة وتطبيق الاختبار.
- تم تطبيق الاختبارات بعيداً عن الحصص الأساسية أى فى حصص الاحتياطى وبعض حصص الموسيقى والتربية الرياضية والفنية، وذلك حسب رغبة الأطفال.
- تم تطبيق الاختبارات بحجرة خاصة بالمدرسة مناسبة لعدد الأطفال وبعيدة عن مختلف المؤثرات والضوضاء.

* * *

ثالثاً : أدوات الدراسة أو مقاييسها :

أ- مقدمة :

قامت الباحثة بتطبيق ستة اختبارات جماعية لكل مرحلة عمرية، بواقع حصة واحدة لكل اختبار ، أى افتراض ٤٥ ق الزمن الكلى لكل أداة. وهو زمن الحصة الدراسية. وبذلك يكون المجموع الكلى للاختبارات أو المقاييس المطبقة على أفراد العينة الاستطلاعية هو ٢٤ مقياس فى ٢٤ حصة أى بما يعادل ١٨ ساعة، وهو الزمن الكلى تقريباً لتطبيق التجربة الاستطلاعية.

وأدوات البحث سيتم بيانها كما يلى ، على النحو التالى :

- ١- الهدف من الأداة.
- ٢- إعداد الأداة أو المقياس للتطبيق .
- ٣- تطبيق الأداة والصعوبات التى واجهت الباحثة عند تطبيقها، إن وجدت .
- ٤- نتائج التطبيق والتى تمثلت فى معالجة الأداة بعد التطبيق وذلك من حيث:
 - أ- تعديل بعض التعليمات .
 - ب- تعديل بعض البنود .
 - ج- تعديل زمن التطبيق .
 - د- تحديد طريقة التصحيح.

ب- وفيما يلي بيان ذلك بالنسبة لكل أداة :

▪ اختبار الذكاء المصور : إعداد الدكتور : أحمد زكى صالح :

١- الهدف من المقياس :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد فى الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها - ويعتمد أصلاً على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة. (اختبار الذكاء المصور : إعداد أحمد زكى صالح، ١٩٧٥، (٣)).

٢- إعداد المقياس للتطبيق :

حيث أن الاختبار قد طُبّق على أطفال فى البيئة المصرية، فإن الباحثة لم تعدل بنوده بل طبقته كما هو إلا أن الباحثة لم تتقيد بالوقت وهو ١٠ دقائق لحل ٦٠ سؤال. بل جعلته مفتوحاً زمن الحصة الدراسية، وذلك على سبيل التجربة.

٣- تطبيق الأداة :

أ- تم تطبيق الاختبار على (٤) جلسات منفصلة لكل مرحلة جلسة بوقت مفتوح.

ب- قامت الباحثة بشرح تعليمات الاختبار للأطفال، والتي تقوم عليها فكرة الاختبار ، والتي تقوم على إدراك العلاقات وتمييز الشكل المختلف، والاختلاف فى هذا الاختبار ليس اختلافاً شكلياً، بل اختلافاً فى المعنى والمضمون، فالطفل يدرك التشابه أو العلاقة بين الأشكال من حيث المعنى، والشكل صاحب الدلالة المميزة بأخذ علامة مختلفة .

ج- ملاحظة الباحثة أثناء التطبيق وبعد التصحيح :

- (١) وجدت الباحثة تبايناً عبر المراحل العمرية ، لكنه ليس بالكبير.
- (٢) الأطفال ذوى القدرة على التركيز ، أصحاب الأداء المتأنى، كان أدائهم أدق وأفضل من أولئك المتسرعين مشتنى الانتباه. وبالتالي فمزيد من التأنى مع تركيز الانتباه = درجة أعلى وأداء أدق وأفضل.

وبالتالى فالصعوبة التى واجهتها الباحثة تمثلت فى تهدئة هؤلاء الأطفال ومحاولة اقناعهم بأهمية التانى ، كى لا يصيبهم الملل فيختارون البنود عشوائياً.

٤- تصحيح الاختبار : بعد تطبيق الاختبار على ٤٠ طفل وطفلة، قامت الباحثة بتصحيح الاختبار على مراحل ،

وبيان ذلك أن الباحثة بعد تطبيق الاختبار قامت بما يلى :

١- تصحيح جميع الإجابات بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة .

٢- إعطاء درجة لكل طفل فى الاختبار ككل.

٣- تحديد أرقام الأسئلة التى أخطأ كل طفل فى الإجابة عليها.

٤- حصر تكرارات هذه الأسئلة بالنسبة لكل سؤال وذلك فى كل فئة عمرية على حدة، ثم تحديد النسب المئوية للخطأ فى كل سؤال.

وبيان جداول تحليل الأخطاء لكل من اختبري الذكاء والتذكر موضحة فى الصفحات التالية .

* * *

• النتائج المترتبة على تطبيق وتصحيح الاختبار :

أ- تعديل الزمن :

أصبح الزمن المناسب فى المتوسط لكل الفئات العمرية هو ٣٠ ق، وذلك بدلاً من ١٠ ق وهو الزمن الأصلى للاختبار كما وصفه أحمد زكى صالح، وبدلاً من ٤٥ ق وهو الزمن المبدئى الذى طبقت به الباحثة الاختبار.

ب- تحديد طريقة التصحيح :

بعد عمل تحليل الأخطاء السابق الذكر، ستوزع الباحثة الدرجات، وكذلك سنتقى الأسئلة ، بما يتفق ونتائج تحليل الأخطاء.

وقد قامت الباحثة بعمل أربع جداول ، لكل فرقة دراسية جدول، لتوضيح الدرجات التى حصل عليها الأطفال فى اختبار الذكاء المصور.

وتلى خطوة رصد الدرجات الكلية للأطفال الأربعين فى اختبار الذكاء المصور،
خطوة تحديد أرقام الأسئلة التى أخطأ بها كل طفل من الأطفال الأربعين.
وتتبع الخطوة السابقة، الخطوة الأخيرة الخاصة بحساب تكرارات الأخطاء لكل
سؤال بالنسبة لكل فرقة دراسية، وذلك لانتقاء الأسئلة الملائمة لكل فرقة كما سبق
ذكره.

وفيما يلى وصف لنتائج هذه الجداول .

المناقشة والتعليق على الجداول :

جدول رقم (١) :

يتناول جدول رقم (١) عرضاً للدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية من الأطفال
بالفصول الدراسية من ٢/٢ إلى ٢/٥ (الجدول بالملاحق).
وقد تم تقسيمه إلى أربعة أقسام يبين كل قسم على حدة درجات ١٠ أطفال بفرقة
دراسية واحدة ، وذلك فى كل من اختباري: الذكاء المصور، التذكر.

■ ويمثل الجزء الأول من الجدول :

فصل ٢/٢ أى ١٠ أطفال : (٥) إناث ، (٥) ذكور فى عمر ٩/٨ سنوات (*).
وفيه نجد أن درجات الذكاء تتراوح بين $\frac{40}{60}$ كحد أقصى إلى $\frac{27}{60}$ كحد أدنى، وذلك
بمتوسط مقداره ٣٣,٩ ، وانحراف معيارى مقداره ٤,١١ ، (**).
أى تتراوح بين ٦٤,٨ درجة معيارية ، و ٣٣,٢ درجة معيارية .

ونلاحظ هنا أن : مقدار الانحراف غير الكبير-نوعاً- متوقع نظراً لصغر
المسافة- نسبياً أيضاً- بين أكبر درجة وأقل درجة بالمجموعة.

وتم حساب الدرجة المعيارية من المعادلة : $\frac{ع}{س} = \frac{ع - م}{س - م} + م$ حيث س
هى الدرجة المعيارية المطلوبة، ع الانحراف المعياري للدرجة المعدلة ويساوى (١٠)،
ع انحراف التوزيع السابق ، م متوسط التوزيع السابق، م متوسط توزيع. الدرجات
المعدلة = (٥٠)، س هى الدرجة الخام فى التوزيع السابق.

(*) حيث أن هذا الجزء متعلق باختبار الذكاء، لذلك فستركز الباحثة على مناقشته فقط.

(**) الدرجات المعيارية المحسوبة بالجدول جميعها هى درجات معيارية معدلة (ثانية) (القياس النفسى) (١٨) ، ص (٢٢١).

▪ ويمثل الجزء الثاني من الجدول :

فصل ٢/٣ أى ١٠ أطفال : (٥) إناث، (٥) ذكور فى عمر ١٠/٩ سنوات.
وفيه نجد تتراوح درجات الذكاء من ٤٦ درجة بحد أقصى إلى ٢٦ درجة بحد أدنى،
وذلك بمتوسط مقداره ٣٨,٤ ، وانحراف معيارى مقداره ٥,٧،
أى تتراوح بين ٦٣,٣٣ ، ٢٨,٢٥ درجة معيارية
ونلاحظ هنا أن الانحراف المعياري مقداره أكبر من المقدار الموضح بالصف الثانى ولعل
السبب فى هذا يرجع إلى تباعد الفرق بين أعلى وأقل درجة فى المجموعة .

▪ ويمثل الجزء الثالث من الجدول :

فصل ٢/٤ عمر ١٠ سنوات ١١ سنة به ١٠ أطفال : (٥) إناث ، (٥) ذكور.
وفيه نجد أن درجة الذكاء تتراوح بين ٤١ درجة كحد أقصى، ٢٥ درجة بحد أدنى،
وذلك بمتوسط مقداره ٣٥,٧ ، وانحراف معياري مقداره ٦,٣،
أى بين ٥٨,٤ ، و ٣٣,٠٢ درجة معيارية
ونلاحظ أن : مقدار الانحراف يعبر عن الفارق بين أكبر وأقل درجة.

▪ ويمثل الجزء الرابع من الجدول :

فصل ٢/٥ عمر ١١ - ١٢ سنة به ١٠ أطفال : (٥) إناث ، (٥) ذكور،
وفيه نجد أن درجات الذكاء تتراوح بين ١٨ درجة كحد أدنى، ٤٧ درجة بحد أقصى،
وذلك بمتوسط مقداره ٣٨,١ ، وانحراف معيارى مقداره ٩,٤٤،
أى بين ٥٩,٤٣ ، و ٢٨,٧١ درجة معيارية
ونلاحظ هنا أن الانحراف المعياري يمثل أعلى قيمة بالنسبة للمجموعات السابقة
وهو يعبر عن الفارق الكبير بين أعلى درجة (٤٧) وأقل درجة (١٨)، الأمر الذى لم
يتوافر بنفس القدر فى المجموعات الأخرى.

كما يلاحظ أن :

الطفلين رقم (٣٧، ٤٠) فى العينة قد حصلوا على أقل درجات،

وقد لاحظت الباحثة عدم تركيزهما في الأداء بسبب سرعة تسرب الملل لديهما، وهو أمر أشارت إليه سابقاً (في الجزء الخاص بالملاحظات أثناء التطبيق، وفيه ذكر أن تشتت الانتباه يؤثر سلباً على الأداء).

* * *

الجداول رقم (٢، ٣، ٤، ٥):

أ- ما تمثله هذه الجداول :

تمثل هذه الجداول أرقام الأسئلة ذات الإجابات الخاطئة عند كل طفل من أطفال العينة، وقد أفردت الباحثة صفحة مستقلة لكل فئة عمرية. (وهذه الجداول آتى عرضها).

ب- سبب إعداد هذه الجداول :

أرادت الباحثة تحليل أخطاء الأطفال ، وذلك بمعنى الدرجة الكلية للطفل والدرجة المتوسطة للفئة العمرية وكذلك الانحراف المعياري، جميعها لا تكفي لى نضع أيدينا أو نحدد إجابة للسؤال التالي:

ما هي أكثر الأسئلة التي وجد الأطفال في كل فئة عمرية صعوبة في حلها؟

وما هي النسبة المئوية لصعوبة كل سؤال في كل فئة عمرية ؟

وكانت الخطوة الأولى لتحديد ذلك هي عمل هذه الجداول الأربعة:

حيث يمثل جدول رقم (٢) :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٢ عمر ٩/٨ سنوات.

وهو من خانتين أولهما اسم الطفل وثانيهما أرقام الأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لكل طفل.

وكذلك يمثل جدول رقم (٣)

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٣ عمر ١٠/٩ سنوات

وذلك بنفس الطريقة السابقة.

ويمثل جدول رقم (٤) :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٤ عمر ١١/١٠ سنة.

كما يمثل جدول رقم (٥) :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٥ عمر ١٢/١١ سنة .

وذلك بنفس الطريقة السابقة.

وبيان ذلك كما يلي :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة

(١) صف ٢/٢ والسن : ٩/٨ سنوات

جدول رقم (٢)

٥/٩/١١/١٤/١٥/١٦/١٩/٢٤/٢٧/٢٩/٣٠/٣٤/٣٨/٤٤/٥١/٥٥/٥٦/٥٧/٦٠ .	▪ الذكاء المصور	(١)
(٥ ، ٩) ، (جزء من ٤)	▪ التذكر	
٥/١١/١٢/١٣/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢٢/٢٤/٢٧/٢٩/٣٠/٣٤/٣٥/٤٤/٤٨/٥٦/٥٧ .	▪ الذكاء المصور	(٢)
(٥) ، (جزء من ٤)	▪ التذكر	
٥/٩/١١/١٢/١٣/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢٢/٢٤/٢٥/٢٦/٢٧/٢٩/٣٠/٣٢/٣٤/٤٤/٤٨/٥٦/٥٧	▪ الذكاء المصور	(٣)
(٥) ، (٤ ، ٣) ، (جزء من ٤)	▪ التذكر	
١/٥/٩/١٠/١١/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٤/٢٧/٢٩/٣٠/٣٤/٣٨/٤٤/٥١/٥٥/٥٦/٥٧/٦٠	▪ الذكاء المصور	(٤)
(٥ ، ٩) ، (جزء من ٤)	▪ التذكر	

<p>الذكاء المصور</p> <p>٣٠/٢٩/٢٨/٢٧/٢٤/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١٢/١٠/٩/٧/٥/٣/٢</p> <p>٦٠/٥٧/٥٦/٥٥/٥١/٣٣/٣٤</p>	(٥)
<p>التذكر</p> <p>(جزء من ٣، ٤)، (٥)</p>	
<p>الذكاء المصور</p> <p>٢٩/٢٦/٢٤/٢٣/٢١/١٩/١٨/١٦/١٥/١٣/١٢/١١/١٠/٨/٧/٥/١</p> <p>٦٠/٥٨/٥٧/٥٦/٥٢/٤٨/٤٦/٤٥/٤٤/٤٣/٣٢/٣١/٣٠/</p>	(٦)
<p>التذكر</p> <p>(جزء من السؤال : ٢، ٣، ٤)، (٥)</p>	
<p>الذكاء المصور</p> <p>٢٤/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٧/١٥/١٤/١٣/١٢/١١/١٠/٥</p> <p>٥٧/٥٥/٥٤/٥٢/٥١/٤٦/٤٣/٤٠/٣٨/٣٥/٣٤/٣٣/٣٢/٢٩/٢٨</p> <p>٦٠/٥٩/٥٨</p>	(٧)
<p>التذكر</p> <p>(جزء من : ٢، ٣، ٤)، (٥)</p>	
<p>الذكاء المصور</p> <p>٢٩/٢٦/٢٥/٢٣/٢١/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١٣/١٢/١١/١٠/٥</p> <p>٦٠/٥٨/٥٧/٥٦/٥٢/٤٨/٤٦/٤٥/٤٣/٣٢/٣١/٣٠</p>	(٨)
<p>التذكر</p> <p>(جزء من ٤)، (٥، ٩)</p>	
<p>الذكاء المصور</p> <p>٢٩/٢٦/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٧/١٥/١٤/١٢/١٠/٩/٥/٤</p> <p>٥٨/٥٧/٥٦/٥٢/٥١/٥٠/٤٦/٤٢/٣٨/٣٢/٣١</p>	(٩)
<p>التذكر</p> <p>(جزء من ١، ٢، ٣، ٤)، (٥)</p>	
<p>الذكاء المصور</p> <p>٣٢/٢٧/٢٤/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٧/١٥/١٣/١١/١٠/٥</p> <p>٥٨/٥٧/٥٥/٥٥/٥٤/٥٣/٥٢/٥١/٤٦/٤٣/٤٠/٣٨/٣٥/٣٤/٣٣</p> <p>٦٠/٥٩</p>	(١٠)
<p>التذكر</p> <p>(جزء من ٢، ٣، ٤)، (٥)</p>	

(٢) صف ٢/٣ والسن : ١٠/٩ سنوات

جدول رقم (٣)

٥٧/٥٦/٥٤/٣٧/٣٠/٢٣/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١٢/١١/٥	▪ الذكاء المصور	(١١)
جزء من ٣، ٤	▪ التذكر	
٦٠/٥٨/٥٦/٥٥/٥٤/٥١/٤٦/٢٣/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١١/٩/٥	▪ الذكاء المصور	(١٢)
(جزء من ٣، ٤)، (١٠)	▪ التذكر	
٦٠/٥٨/٥٦/٥٤/٤٨/٣٧/٣٥/٣٠/٢٣/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١١/٥	▪ الذكاء المصور	(١٣)
(جزء من ٣، ٤)، (٦)	▪ التذكر	
٥/٥٤/٥١/٤٦/٣٤/٣٠/٢٧/٢٦/٢٣/٢٠/١٩/١٧/١٦/١٥/١٤/١١/٧	▪ الذكاء المصور	(١٤)
٦٠/٥٨/٦	▪ التذكر	
جزء من ١، ٣، ٤	▪ التذكر	
/٤٤/٤٣/٣٨/٣٠/٢٩/٢٧/٢٤/٢٣/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٤/١٣/١١	▪ الذكاء المصور	(١٥)
٦٠/٥٨/٥٦/٥٤/٥١	▪ التذكر	
(جزء من ٣، ٤)، (٦)	▪ التذكر	
/٤٨/٣٧/٣٢/٣٠/٢٩/٢٥/٢٠/١٩/١٨/١٧/١٦/١٤/١٣/١٢/١١/١	▪ الذكاء المصور	(١٦)
٦٠/٥٨/٥٧/٥٦/٥٤/٥٣/٥٠	▪ التذكر	
(جزء من ١، ٣، ٤)، (٦)	▪ التذكر	
٥٥/٥٤/٣٧/٣٤/٢٩/٢٧/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٧/١٥/١٣/١٢/١٠/٩/٥	▪ الذكاء المصور	(١٧)
٦٠/٥٨/٥٦/	▪ التذكر	
جزء من ٢، ٣، ٤	▪ التذكر	
/٣٢/٣٠/٢٨/٢٧/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٣/١٢/١١/١٠/٩/٨/٥/٣	▪ الذكاء المصور	(١٨)
٦٠/٥٩/٥٨/٥٧/٥٦/٥٥/٥٤/٥٣/٥١/٤٥/٤٤/٤٠/٣٨/٣٦/٣٥/٣٤	▪ التذكر	
(جزء من ٢، ٣، ٤)، (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)	▪ التذكر	

١٩	الذكاء المصور	١١/١٢/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٤/٢٧/٣٠/٣٤/٣٥/٣٨/٣٩/٤٠/٤٣/٤٧/٥١/٥٤/٥٦/٥٨
	التذكر	(جزء من ٢، ٣، ٤)، (٧، ٨)
٢٠	الذكاء المصور	٣/٥/٨/٩/١١/١٢/١٣/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٣٠/٣٣/٣٤/٣٦/٤٠/٤٤/٤٥/٤٨/٥١/٥٤/٥٦/٥٨/٦٠
	التذكر	(جزء من ٣، ٤)، (٦)

(٣) صف ٢/٤ والسن : ١٠/١١ سنوات

جدول رقم (٤)

٢١	الذكاء المصور	١/٥/١١/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٢٩/٣٤/٣٧/٤٩/٥٢/٥٤/٥٥/٥٦
	التذكر	(جزء من ١، ٢، ٣، ٤)، (٦)
٢٢	الذكاء المصور	١/٥/٩/١١/١٥/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٢٩/٣٤/٤٤/٤٩/٥٥/٥٦
	التذكر	جزء من ٣
٢٣	الذكاء المصور	١/٥/١١/١٥/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٢٩/٣٤/٣٧/٤٩/٥٢/٥٤
	التذكر	جزء من ٣
٢٤	الذكاء المصور	٣/٤/٥/٦/٧/١٠/١١/١٢/١٣/١٥/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢٢/٢٣/٢٧/٢٩/٣٥/٣٨/٣٩/٤١/٤٣/٤٤/٤٦/٤٧/٥١/٥٢/٥٤/٥٥/٥٦/٥٧/٥٨/٥٩/٦٠
	التذكر	جزء من ٢، ٣، ٤
٢٥	الذكاء المصور	١/٥/٦/٧/٨/١٠/١٣/١٤/١٦/١٧/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٤/٢٥/٢٧/٣٤/٣٦/٣٧/٤٠/٤٤/٤٥/٥١/٥٣/٥٤/٥٥/٥٦/٥٨/٥٩/٦٠
	التذكر	(جزء من ١، ٢، ٣، ٤)، (٧)

٥٨/٥٦/٥٥/٤٩/٤٣/٣٨/٣٤/٢٥/٢٣/٢٢/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٢/٥/٣/٢/٦٠/	▪ الذكاء المصور	(٢٦)
جزء من ٤	▪ التذكر	
٥/٥٥/٥٤/٤٦/٣٧/٣٤/٣١/٣٠/٢٦/٢٣/٢١/١٩/١٦/١٤/١٢/١١/٥/٣/٦٠/٥٨/٥٧/٦	▪ الذكاء المصور	(٢٧)
(جزء من ٢، ٣، ٤)، (٦)	▪ التذكر	
/٥٤/٤٩/٤٨/٤٥/٤٤/٤٣/٣٧/٢٩/٢١/١٩/١٨/١٥/١٤/١٢/١١/٥/٣/٥٦/٥٥	▪ الذكاء المصور	(٢٨)
جزء من ٤	▪ التذكر	
٤/٣٧/٣٠/٢٩/٢٥/٢٤/٢١/١٩/١٨/١٦/١٥/١٣/١٢/١٠/٨/٧/٦/٣/١/٦٠/٥٩/٥٨/٥٧/٥٦/٥٥/٥٤/٥١/٤٨/٤٧/٤٦/٤٥/٤	▪ الذكاء المصور	(٢٩)
(جزء من ٤، ٣، ٢، ١)، (٩، ٦)	▪ التذكر	
/٣٧/٣٥/٣٤/٣١/٢٦/٢٥/٢٤/٢٢/٢١/١٩/١٨/١٦/١٤/١٣/١١/١٠/٣/٦٠/٥٩/٥٨/٥٦/٥٥/٥٤/٥٣/٥١/٤٨/٣٨	▪ الذكاء المصور	(٣٠)
(جزء من ٤)، (٦)	▪ التذكر	

(٤) صف ٢/٥ والسن: ١١-١٢ سنة

جدول رقم (٥)

/٢٩/٢٧/٢٤/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/١٧/١٦/١٤/١٢/١١/١٠/٥/٦٠/٥٧/٥٥/٥٤/٥٣/٥١/٤٦/٣٨/٣٧/٣٦/٣٤/٣٣/٣٢/٣١/٣٠	▪ الذكاء المصور	(٣١)
جزء من ٣، ٤	▪ التذكر	
٥٦/٥٥/٣٧/٢٣/٢١/٢٠/١٩/١٦/١٤/١٣/١١/٩/٦	▪ الذكاء المصور	(٣٢)
لا يوجد أخطاء	▪ التذكر	

٥٦/٥٥/٣٧/٣٠/٢٧/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/١٦/١٤/١١/٥	الذكاء المصور	(٣٣)
جزء من ٣، ٤	التذكر	
٥٦/٥٥/٣٧/٣٢/٢٣/٢١/١٩/١٦/١٤/١٣/١١/٩/٦	الذكاء المصور	(٣٤)
جزء من ٣	التذكر	
٥٦/٥٥/٥٣/٥١/٢٧/٢٣/٢١/٢٠/١٩/١٧/١٦/١٤/١٢/١١/١٠/٥	الذكاء المصور	(٣٥)
جزء من ٣	التذكر	
٥٦/٥٥/٤٧/٤٥/٣٨/٣٧/٣٤/٣٢/٣٠/٢٩/٢١/٢٠/١٩/١٣/١١/١٠/٧/٥	الذكاء المصور	(٣٦)
لا يوجد أخطاء	التذكر	
٣/٢٩/٢٧/٢٦/٢٤/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/١٦/١٥/١٤/١٣/٩/٥/١ ٥٣/٥٢/٥١/٤٨/٤٧/٤٦/٤٤/٤٣/٤٢/٤٠/٣٧/٣٦/٣٤/٣٣/٣٢/٠ ٥٨/٥٧/٥٦/٥٥/٥٤/٠	الذكاء المصور	(٣٧)
جزء من ٣، ٤، (١٠، ٨)	التذكر	
٥٦/٥٥/٤٧/٤٦/٤٥/٣٨/٣٧/٣٤/٣٢/٢١/٢٠/١٩/١٤/١٣/٩/٦/٥	الذكاء المصور	(٣٨)
لا يوجد أخطاء	التذكر	
٥٦/٥٥/٥٤/٤٦/٣٨/٣٧/٣٤/٣٢/٢٩/٢٨/٢٤/٢١/٢٠/١٩/١٤/١٣/٩/٥/٣/١	الذكاء المصور	(٣٩)
لا يوجد أخطاء	التذكر	
٢/٢٧/٢٦/٢٥/٢٤/٢٣/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٤/١٣/٩/٧/٥/٣/١ ٥١/٥٠/٤٩/٤٨/٤٦/٤٥/٤٤/٤٣/٤٢/٣٩/٣٧/٣٦/٣٤/٣٣/٣٠/٩ ٦٠/٥٩/٥٨/٥٧/٥٦/٥٥/٥٤/٥٣/٥٢/٠	الذكاء المصور	(٤٠)
جزء من ٣	التذكر	

■ الجدولان رقم (٦، ٧) :

وكانت الخطوة الثانية هي عد تكرار الأخطاء بالنسبة لكل سؤال وإيجاد نسبته المئوية ، وتصنيف ذلك بالنسبة لكل فئة عمرية ، فمثلاً السؤال الأول قسّى إختبار الذكاء المصور :

- بالنسبة لسن ٩/٨ سنوات : عدد الأطفال الذين أجابوا إجابة خاطئة عليه هو ١ وبالتالي تكون نسبة تكرار الخطأ فيه هو ١٠ %
- بالنسبة لسن ١٠/٩ سنوات : كان تكرار الخطأ أيضاً هو ١ أي ١٠ %
- ولسن ١٠ سنوات / ١١ سنة : كان تكرار الخطأ أيضاً هو ٥ أي ٥٠ %
- ولسن ١٢/١١ سنة : كان تكرار الخطأ أيضاً هو ٣ أي ٣٠ %

وهكذا تم حساب تكرار الأخطاء لكل فئة عمرية بالنسبة للأسئلة جميعها من "١ - ٢٠"

وبعد ذلك قامت الباحثة بتحديد الأسئلة التي حصلت على نسبة خطأ أكبر من ٥٠ % بالنسبة لكل فئة عمرية ، باعتبار هذه الأسئلة تعبر عن صعوبة جماعية لهذه الفئة العمرية. وأما الأسئلة التي حصلت على نسبة خطأ من ٨٠ % إلى ١٠٠ % فهي تعبر عن درجة صعوبة كبيرة لك فئة عمرية ظهرت فيها هذه النسبة ، وبالتالي فقد تم إلغاؤها.

وبالتالي فقد أسفر تحليل الأخطاء هذا عن :

- الإبقاء على الأسئلة ذات نسبة الخطأ من ٠ % إلى ٨٠ % وكما هي بنفس درجتها (درجة للإجابة الصحيحة وصفر للخاطئة).
- حذف الأسئلة ذات أعلى درجة صعوبة والتي تصل نسبة الخطأ بها من ٨٠ % إلى ١٠٠ %.

والجدول رقم ٦ : يعبر عن ذلك للفئتين العمريتين (٨-١٠) سنوات ، كل على حدة ، مع بيان نسبة الخطأ الخاصة بكل سؤال.

والجدول رقم ٧ : يمثل الفئتين (١٠-١٢) سنة ، وذلك بنفس الطريقة .

جدول (٦): تكرار أخطاء كل سؤال في اختبار الذكاء المصور بالنسبة للفئتين العمريتين.

٩-١ سنوات (٢/٣)				٨-٩ سنوات (٢/٢)			
رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ
١	١ (١٠%)	١	- (٠%)	١	١ (١٠%)	١	٣ (٣٠%)
٢	- (٠%)	٢	٣ (٣٠%)	٢	١ (١٠%)	٢	٦ (٦٠%)
٣	١ (١٠%)	٣	٣٣	٣	١ (١٠%)	٣	٢ (٢٠%)
٤	- (٠%)	٤	٥ (٥٠%)	٤	١ (١٠%)	٤	٧ (٧٠%)
٥	٥ (٥٠%)	٥	٣٥	٥	١٠ (١٠٠%)	٥	٣ (٣٠%)
٦	- (٠%)	٦	٣٦	٦	- (٠%)	٦	- (٠%)
٧	١ (١٠%)	٧	٤٠	٧	٢ (٢٠%)	٧	- (٠%)
٨	٢ (٢٠%)	٨	٣٨	٨	١ (١٠%)	٨	٤ (٤٠%)
٩	٤ (٤٠%)	٩	٣٩	٩	٥ (٥٠%)	٩	- (٠%)
١٠	٣ (٣٠%)	١٠	٤٠	١٠	٨ (٨٠%)	١٠	٢ (٢٠%)
١١	٩ (٩٠%)	١١	٤١	١١	٩ (٩٠%)	١١	- (٠%)
١٢	٦ (٦٠%)	١٢	٤٢	١٢	٧ (٧٠%)	١٢	٢ (٢٠%)
١٣	٤ (٤٠%)	١٣	٤٣	١٣	٦ (٦٠%)	١٣	٣ (٣٠%)
١٤	٦ (٦٠%)	١٤	٤٤	١٤	٨ (٨٠%)	١٤	٦ (٦٠%)
١٥	٥ (٥٠%)	١٥	٤٥	١٥	١٠ (١٠٠%)	١٥	٢ (٢٠%)
١٦	٩ (٩٠%)	١٦	٤٦	١٦	٧ (٧٠%)	١٦	٢ (٢٠%)
١٧	٣ (٣٠%)	١٧	٤٧	١٧	٣ (٣٠%)	١٧	٤ (٤٠%)
١٨	٩ (٩٠%)	١٨	٤٨	١٨	٩ (٩٠%)	١٨	- (٠%)
١٩	١٠ (١٠٠%)	١٩	٤٩	١٩	١٠ (١٠٠%)	١٩	٤ (٤٠%)
٢٠	٨ (٨٠%)	٢٠	٥٠	٢٠	٥ (٥٠%)	٢٠	١ (١٠%)
٢١	٥ (٥٠%)	٢١	٥١	٢١	٥ (٥٠%)	٢١	١ (١٠%)
٢٢	- (٠%)	٢٢	٥٢	٢٢	٥ (٥٠%)	٢٢	٤ (٤٠%)
٢٣	٧ (٧٠%)	٢٣	٥٣	٢٣	٥ (٥٠%)	٢٣	٥ (٥٠%)
٢٤	٢ (٢٠%)	٢٤	٥٤	٢٤	٨ (٨٠%)	٢٤	١ (١٠%)
٢٥	١ (١٠%)	٢٥	٥٥	٢٥	٢ (٢٠%)	٢٥	٣ (٣٠%)
٢٦	١ (١٠%)	٢٦	٥٦	٢٦	٤ (٤٠%)	٢٦	٥ (٥٠%)
٢٧	٦ (٦٠%)	٢٧	٥٧	٢٧	٥ (٥٠%)	٢٧	٨ (٨٠%)
٢٨	١ (١٠%)	٢٨	٥٨	٢٨	٢ (٢٠%)	٢٨	١٠ (١٠٠%)
٢٩	٣ (٣٠%)	٢٩	٥٩	٢٩	٩ (٩٠%)	٢٩	٥ (٥٠%)
٣٠	٨ (٨٠%)	٣٠	٦٠	٣٠	٧ (٧٠%)	٣٠	١ (١٠%)

جدول (٧): تكرار أخطاء كل سؤال في اختبار الذكاء المصور بالنسبة للفئتين العمريتين .

١١-١٢ سنة (٢/٥)				١٠-١١ سنة (٢/٤)			
رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ
١	٣ (٣٠%)	٣١	١ (١٠%)	١	٥ (٥٠%)	٣١	٢ (٢٠%)
٢	- (٠%)	٣٢	٥ (٥٠%)	٢	١ (١٠%)	٣٢	١ (١٠%)
٣	٢ (٢٠%)	٣٣	٣ (٣٠%)	٣	٦ (٦٠%)	٣٣	- (٠%)
٤	- (٠%)	٣٤	٦ (٦٠%)	٤	١ (١٠%)	٣٤	٨ (٨٠%)
٥	٨ (٨٠%)	٣٥	- (٠%)	٥	٨ (٨٠%)	٣٥	٢ (٢٠%)
٦	٣ (٣٠%)	٣٦	٢ (٢٠%)	٦	٣ (٣٠%)	٣٦	١ (١٠%)
٧	٢ (٢٠%)	٣٧	٨ (٨٠%)	٧	١ (١٠%)	٣٧	٧ (٧٠%)
٨	- (٠%)	٣٨	٤ (٤٠%)	٨	٢ (٢٠%)	٣٨	٣ (٣٠%)
٩	٦ (٦٠%)	٣٩	١ (١٠%)	٩	١ (١٠%)	٣٩	- (٠%)
١٠	٣ (٣٠%)	٤٠	١ (١٠%)	١٠	٤ (٤٠%)	٤٠	١ (١٠%)
١١	٦ (٦٠%)	٤١	- (٠%)	١١	٧ (٧٠%)	٤١	١ (١٠%)
١٢	٢ (٢٠%)	٤٢	٢ (٢٠%)	١٢	٥ (٥٠%)	٤٢	٠ (٠%)
١٣	٧ (٧٠%)	٤٣	٢ (٢٠%)	١٣	٣ (٣٠%)	٤٣	٣ (٣٠%)
١٤	٩ (٩٠%)	٤٤	٢ (٢٠%)	١٤	٣ (٣٠%)	٤٤	٤ (٤٠%)
١٥	١ (١٠%)	٤٥	٢ (٢٠%)	١٥	٥ (٥٠%)	٤٥	٢ (٢٠%)
١٦	٧ (٧٠%)	٤٦	٦ (٦٠%)	١٦	٩ (٩٠%)	٤٦	١ (١٠%)
١٧	٢ (٢٠%)	٤٧	٣ (٣٠%)	١٧	٥ (٥٠%)	٤٧	٢ (٢٠%)
١٨	١ (١٠%)	٤٨	٢ (٢٠%)	١٨	٥ (٥٠%)	٤٨	٣ (٣٠%)
١٩	١٠ (١٠٠%)	٤٩	١ (١٠%)	١٩	١٠ (١٠٠%)	٤٩	٥ (٥٠%)
٢٠	٩ (٩٠%)	٥٠	- (٠%)	٢٠	٦ (٦٠%)	٥٠	- (٠%)
٢١	١٠ (١٠٠%)	٥١	٣ (٣٠%)	٢١	٨ (٨٠%)	٥١	٣ (٣٠%)
٢٢	٣ (٣٠%)	٥٢	٢ (٢٠%)	٢٢	٧ (٧٠%)	٥٢	٣ (٣٠%)
٢٣	٦ (٦٠%)	٥٣	٣ (٣٠%)	٢٣	٣ (٣٠%)	٥٣	٢ (٢٠%)
٢٤	٣ (٣٠%)	٥٤	٤ (٤٠%)	٢٤	٣ (٣٠%)	٥٤	٩ (٩٠%)
٢٥	١ (١٠%)	٥٥	١٠ (١٠٠%)	٢٥	٣ (٣٠%)	٥٥	٩ (٩٠%)
٢٦	٢ (٢٠%)	٥٦	١٠ (١٠٠%)	٢٦	٢ (٢٠%)	٥٦	١٠ (١٠٠%)
٢٧	٤ (٤٠%)	٥٧	٢ (٢٠%)	٢٧	٥ (٥٠%)	٥٧	٣ (٣٠%)
٢٨	١ (١٠%)	٥٨	٢ (٢٠%)	٢٨	- (٠%)	٥٨	٦ (٦٠%)
٢٩	٥ (٥٠%)	٥٩	١ (١٠%)	٢٩	٥ (٥٠%)	٥٩	٤ (٤٠%)
٣٠	٤ (٤٠%)	٦٠	٢ (٢٠%)	٣٠	٢ (٢٠%)	٦٠	٦ (٦٠%)

* * *

■ اختبار التذكر : إعداد : الباحثة :

١- الهدف من المقياس :

يهدف الإختبار إلى قياس قدرة الأطفال على التذكر ، وذلك فى أشكال التذكر المتعددة سواء كان تذكر سمعي أو بصري ، أو تذكر لرموز الحروف والصور والكلمات ، وتذكر قائم على الفهم وإدراك العلاقات ، وذلك اعتماداً على الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد.

٢- إعداد المقياس :

قامت الباحثة بتصميم بنود المقياس من خلال التحليل الإجهادي لتعريفات التذكر ، وذلك من خلال أسئلة متنوعة يقوم الطفل بالإجابة عليها باستخدام الورقة والقلم.

راعت الباحثة تنوع بنود المقياس لتقيس القدرة التذكرية فى حد ذاتها ، ثم القدرة التذكرية وقد أرتبطت بدلالات نفسية معينة ، كالأسئلة المتعلقة بالشعر وقراءة القصة.

٣- تطبيق الأداة :

- أ - تم التطبيق على أربع جلسات منفصلة لكل مرحلة جلسة بوقت مفتوح.
- ب- إجراءات التطبيق:
- فى بداية التطبيق تعطى الباحثة للأطفال بطاقة عليها صورة ثم تطلب منهم ملاحظتها بدقة لمدة من ٢ ق إلى ٣ ق.
- ثم تعطيهم بطاقة أخرى بها وجوه لكل منها أسم معين وتطلب منهم حفظها، كذلك من ٢ : ٣ق.
- تقوم الباحثة بإعطاء ورقة الإجابة ليقوم الأطفال بكتابة الأسماء تحت كل وجه.
- وهكذا تتوالى الأسئلة - كما سيأتى بالملاحق - ثم يُسأل الأطفال فى النهاية عما بالصورة التى شاهدها فى بدء الإختبار - كصورة لقياس الذاكرة بعيدة الأمد نسبياً.

٤ - نتائج التطبيق :

قامت الباحثة بعمل تحليل أخطاء كالسابق الذكر باختبار الذكاء ، وذلك بعد تصحيح الاختبار وإعطاء الدرجات النهائية أي على الاختبار ككل وذلك لجميع الأطفال.

- ولم يكن هناك تعديل إلا فى الزمن حيث أصبح ٣٠ ق.
 - وطريقة التصحيح كما هي درجة للإجابة الصحيحة ، وصفر للخاطئة.
 - وقد تم تعديل البند رقم ٥ فى جميع المراحل ، ليصاغ كما يلي :
- لماذا كان الأطفال يضحكون ؟

لأن صياغته كما جاء بالاختبار جعلت نسبة الخطأ فيه عالية لا لصعوبة ولكن لالتباس الأطفال فى معناه.

* * *

مناقشة وتعليق على الجداول من ١ - ٥ عن الجزء الخاص بالتذكر :

جدول رقم (١) :

يمثل الجزء الأول بالجدول

فصل ٢/٢ من أطفال العينة الاستطلاعية ، وذلك فى الجزء الخاص بنتائج اختبار الذاكرة ، وفيه نجد أن الدرجات الكلية للاختبار تتراوح بين $\frac{19}{30}$ درجة كحد أدنى إلى $\frac{32}{30}$ درجة كحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٢٥,٥ ، وإنحراف معياري مقداره ٤,٦١ .

أي بين ٦٤,١ ، ٣٥,٩ درجة معيارية .

ويمثل الجزء الثانى فصل ٢/٣

وفيه تتراوح الدرجات الكلية من ٢٠ درجة بحد أدنى إلى ٣٠ درجة بحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٢٠ ، وإنحراف معياري مقداره ٦ .

أي بين ٦٦.٦٦ ، ٥٠,٠ درجة معيارية .

ويمثل الجزء الثالث فصل ٢/٤

وفيه تتراوح الدرجات الكلية من ٧ درجات بحد أدنى إلى ٣٤ درجة بحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٢٦,٦ ، وانحراف معياري مقداره ٩,٥ .
أى بين ٥٧,٨ ، ٢٩,٤ درجة معيارية.

ويمثل الجزء الرابع فصل ٢/٥

وفيه تتراوح الدرجة الكلية بين ٣١ درجة كحد أدنى إلى ٣٥ درجة بحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٣٢,٨ ، وانحراف معياري مقداره ٢,٠٤ .
أى بين ٦٠,٨ ، ٤١,٢ درجة معيارية .

■ الجدول رقم (١) بالملاحق .

* * *

الجداول من ٢ - ٥ :

أ- ما تمثله هذه الجداول :

أرقام الأسئلة ذات الإجابات الخاطئة بالنسبة لكل طفل من أطفال العينة ، وقد أفردت الباحثة صفحة مستقلة لكل فئة عمرية .

ب- سبب القيام بهذه الجداول :

تحليل أخطاء العينة لمعرفة الأسئلة المناسبة لكل فئة عمرية ،

وتمثل الخطوة الأولى فى ذلك بيان بالإسئلة ذات الإجابات الخاطئة لكل طفل فى كل مرحلة عمرية :

ويمثل جدول رقم (٢) ذلك فى سن ٩/٨ سنوات ،

ويمثل جدول رقم (٣) ذلك فى سن ١٠/٩ سنوات ،

ويمثل جدول رقم (٤) ذلك فى سن ١١/١٠ سنة ،

ويمثل جدول رقم (٥) ذلك فى سن ١٢/١١ سنة . (الجداول سابقة العرض).

الجدول رقم (٨) :

ويمثل هذا الجدول الخطوة الثانية في تحليل الأخطاء ، إذ يمثل تكرار أخطاء كل سؤال بكل فئة عمرية وذلك لكل طفل ، وإيجاد نسبته المئوية ، فعلى سبيل المثال لو تناولنا السؤال الأول :

بالنسبة لسن ٩/٨ سنوات عدد الأطفال الذين أخطئوا في الإجابة عليه = ١ ونسبته ١٠% ،

بالنسبة لسن ١٠/٩ سنوات عدد الأطفال الذين أخطئوا في الإجابة عليه = ٢ ونسبته ٢٠% ،

بالنسبة لسن ١١/١٠ سنة عدد الأطفال الذين أخطئوا في الإجابة عليه = ٢ ونسبته ٢٠% ،

بالنسبة لسن ١٢/١١ سنة عدد الأطفال الذين أخطئوا في الإجابة عليه = صفر والنسبة صفر% ،

وهكذا تم حساب تكرار الأخطاء لجميع الأسئلة من "١-١٠" .

ومن الجدير بالذكر أن كلمة جزء التي تسبق تكرار أخطاء بعض الأسئلة بالجدول كما ظهر سابقاً ، تعبر عن أن الخطأ جاء في الإجابة على جزء من السؤال.

فمثلاً السؤال الثاني :

يطلب من الطفل تذكر لأسماء حيوانات عددها ١٠ حيوانات ،

وعدد الأطفال الذين أخطئوا فيه مثلاً في سن ٨ سنوات = ٤ ، ولكن أخطئوا في جزء منه تعنى أنهم تذكروا أقل من ١٠ حيوانات أو أنهم تذكروا بعض الحيوانات بشكل صحيح وبعضها الآخر بشكل خاطئ. (وهكذا).

وحيث أن نسبة الخطأ في أي سؤال وفي أي مرحلة عمرية لم تصل إلى ١٠% ، فإن الباحثة قد أبقت على جميع الأسئلة كما هي ، حيث تناسب الفئات العمرية جميعها.

جدول (٨): تكرار أخطاء كل سؤال بالنسبة لاختبار التذكر على عينة البحث الاستطلاعية.

رقم السؤال	تكرار الخطأ بسن ٨-٩ سنوات ٢/٢	تكرار الخطأ بسن ٩-١٠ سنوات ٢/٣	تكرار الخطأ بسن ١٠-١١ سنوات ٢/٤	تكرار الخطأ بسن ١١-١٢ سنة ٢/٥
١	جزء (١) (١٠%)	جزء (٢) (٢٠%)	جزء (٢) (٢٠%)	جزء (٢) (٢٠%)
٢	جزء (٤) (٤٠%)	جزء (٣) (٣٠%)	جزء (٥) (٥٠%)	جزء (٥) (٥٠%)
٣	جزء (٥) (٥٠%)	جزء (١٠) (١٠٠%)	جزء (٧) (٧٠%)	جزء (٦) (٦٠%)
٤	جزء (١٠) (١٠٠%)	جزء (١٠) (١٠٠%)	جزء (٨) (٨٠%)	جزء (٣) (٣٠%)
٥	١٠ (١٠٠%)	١٠ (١٠٠%)	١٠ (١٠٠%)	١٠ (١٠٠%)
٦	١٠ (١٠٠%)	٥ (٥٠%)	٤ (٤٠%)	٤ (٤٠%)
٧	١٠ (١٠٠%)	٢ (٢٠%)	١ (١٠%)	١ (١٠%)
٨	١٠ (١٠٠%)	٢ (٢٠%)	١ (١٠%)	١ (١٠%)
٩	٣ (٣٠%)	١ (١٠%)	١ (١٠%)	١ (١٠%)
١٠	١ (١٠%)	١ (١٠%)	١ (١٠%)	١ (١٠%)

تعقيب:

السؤال رقم (١): هو تذكر لأسماء وجوه عددهم ٥ .

السؤال رقم (٢): هو تذكر لأسماء حيوانات عددهم ١٠ .

السؤال رقم (٣): هو تذكر ١٠ أرقام بترتيب معين .

السؤال رقم (٤): هو تذكر ٤ أبيات شعر .

أسئلة تقيس الذاكرة قصيرة الأمد

السؤالين (٥)، (٦): يقيس الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة التي تعتمد على فهم الأحداث ،

وذلك بسؤال الطفل عن أحداث قصة سمعها .

الأسئلة (٧، ٨، ٩، ١٠): تقيس الذاكرة بعيدة الأمد أو طويلة الأجل ، وذلك بسؤال الطفل

عن مكونات صورة شاهدها وذلك قبل بدء الاختبار .

■ اختبار التفكير التباعي : إعداد الباحثة :

١- الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى معرفة مدى قدرة أطفال عينة البحث على التفكير بطريقة تباعدية فارقة . وتتميز مشكلات هذا النوع من التفكير أو أسئلته بأنها ليست لها إجابات محددة ، فكلما استطاع الطفل أن يأتي ببدايل أو حلول متنوعة وعلى صلة بصلب المشكلة كلما دل ذلك على قدرة أكبر على التفكير الإفتراقي (التباعدي) ، وكلما كانت الإستجابات أصيلة أي غير متكررة وجديدة ، وكلما كانت متشعبة أو مفصلة كلما دل ذلك أيضاً على قدرة أكبر على هذا النوع من التفكير .

وهذا ما هدف المقياس إلى قياسه ، من خلال بنوده التي اجتهدت الباحثة في تصميمها .

٢- الإعداد للتطبيق :

- قامت الباحثة بتصميم بنود المقياس من خلال التحليل الإجهادي لتعريفات التفكير التباعي ، وذلك من خلال مواقف سلوكية ومشكلات متنوعة يقوم بمعالجتها الطفل في إختبار جماعي لفظي بإستخدام الورقة والقلم .
- راعت الباحثة ألا تقتصر الأسئلة على المشكلات العقلية البحثية بل تتسع لتشمل مشكلات نفسية إجتماعية ، كسؤال مثل :

تعمل إيه لو خرجت رحلة مع زملائك في المدرسة وتتهت عنهم ؟

٣- تطبيق الأداة :

- أ- تم التطبيق بأربع جلسات لكل فئة عمرية بشكل منفصل بوقت مفتوح .
- ب- إجراءات التطبيق والملاحظات :
- قامت الباحثة بتوضيح التعليمات لكل فئة عمرية في التجربة .
- ثم قام الأطفال بالإجابة بإستخدام الورقة والقلم على بنود الإختبار .

- عند تطبيق الإختبار لاحظت الباحثة أن البنود من ٢ - ٤ يمكن مضاعفتها للفئتين العمريتين ١٠ ، ١١ سنة .

٤- نتائج التطبيق :

أ- قامت الباحثة بتحليل إجابات جميع أفراد العينة بعد التطبيق ، وذلك بعرضها كلها وإعطاء درجات تقريبية للفئات العمرية .
حيث أعطت درجتين للإجابة الأصلية المتشعبة .
ودرجة واحدة للأقل من ذلك .
وصفر لغير ذلك .

ب- لم تغير الباحثة فى التعليمات إذ لم يستدع الأمر ذلك .

ج - سيتم تعديل البنود من ٢ - ٤ لتصبح كما يلى :

- أكتب كلمتين تبدأن بحرف (ت) سيتم تعديلها إلى :

أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تبدأ بحرف (ت) .

- أكتب كلمتين تنتهيان بحرف (ن) ستعدل إلى :

أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تنتهى بحرف (ن) .

- أكتب حاجتين بيتاكلوا لونهم أحمر ستعدل إلى :

أكتب أكبر عدد ممكن مما يؤكل ولونه أحمر .

د- تم تحديد الزمن ليصبح ٣٠ ق للإختبار ككل .

هـ- تم تحديد طريقة التصحيح : فبدلاً من الطريقة سابقة الذكر والتي تعطى درجتين نهائيتين للاختبار. تم توحيد درجة الاختبار لتصبح الدرجة العظمى لكل سؤال:

■ ثلاث درجات للإجابة الأصلية المرتبطة بمحور المشكلة وذلك الإجابات المتعددة المتنوعة.

■ درجتين للإجابة أقل مما سبق.

■ درجة واحدة لأقل نموذج بظهر.

■ تم إلغاء الصفر لأن هذا النوع من التفكير ليس فيه إجابة صحيحة أو خاطئة. والدرجات السابقة تحدد بالنسبة لكل فرقة على حدة ، إلا في حالة عدم الإجابة على السؤال، أو الإجابة التي لا ترتبط بموضوع المشكلة.

بمعنى أن أسئلة هذا الاختبار لا تختلف باختلاف الفرق الدراسية ، ولكن تحديد الدرجات يتم في إطار كل فرقة ، فالإجابة الأصيلة المتنوعة تختلف باختلاف السن وبالتالي الفرق الدراسية ، ومن ثم فإن تحديد من من الأطفال يأخذ ثلاث درجات أو درجتين أو درجة يختلف باختلاف نوعية الإجابات بكل فرقة دراسية.

ويلاحظ من التطبيق :

- كثرة عدد الإستجابات التي تتميز بالعمق والتنوع بزيادة العمر.
- ومثال على زيادة عمق الإجابة وتنوعها ، مثلا : السؤال رقم ٨ :
- تعمل إيه لو خرجت رحلة مع أصحابك في المدرسة وتهت عنهم ؟
- نجد مثلاً أمثلة على الإجابات في سن ٨-٩ سنوات :
- لا أبكى - أتكلم في التليفون وأقول على مكانى- أقول عنواني لأي راجل يودينى بيتى - أنه في الميكروفون.
- (والطفل الواحد لم يذكر أكثر من احتمالين أو احتمال مما سبق)
- . أما بالنسبة لإحتمالات الإجابة عند سن ٩-١٠ سنوات فكانت :
- أتصل بأمي - أتصل بالشرطة - أبحث عنهم - أقف على باب الحديقة.
- (وهنا أيضاً نجد أن الطفل الواحد لم يذكر أكثر من واحد أو اثنين من هذه الإحتمالات).
- . وفي حالة ١٠-١١ سنة كانت الإحتمالات :
- أدور عليهم - أقف عند الباب الرئيسي - أقف عند الأمن - أتصل بأهلى.
- أسأل على عنوان المنزل أو المدرسة.
- . وفي سن ١١-١٢ سنة :
- أتصل بأهلى - أركب تاكسي وأروح . أتصل بالشرطة - أحاول البحث عن المدرسة.

- وهكذا نجد أن هناك عمق بالإجابة ظهر مع تقدم السن ،
- كما أن احتمالات الإجابة ارتفعت إلى ثلاثة احتمالات في أكبر سن بالعينة ،
- وهناك تقارب بين ١٠ - ١١ ، ١١ - ١٢ سنة ،
- كما أن هناك تقارب أكثر بين ٨ - ٩ سنوات ، ٩ - ١٠ سنوات
- ازداد عدد الأطفال الذين أظهروا إجابة أعمق مع تقدم السن ، وذلك مقارنة بحالات فردية أظهرت إجابة متصلة بصلب المشكلة في السن الأول بالعينة.
- إلا أن هذا ليس موضوع التجربة الاستطلاعية ، لذلك فقد ذكرته الباحثة كملاحظة من التطبيق.

* * *

استفادات الباحثة من التجريب السابق

فى : تحديد طريقة تصحيح الأسئلة ، ف نماذج الإجابات التى حصلت عليها الباحثة تمثل طريقة استجابة أطفال سن معين على سؤال معين وبالتالي فإن تحديد درجة السؤال سؤال ٣ أو ٢ أو ١ ستحدد بناء على مقارنة نماذج الإجابات فى التجربة النهائية بنماذج إجابات الأطفال فى التجربة الاستطلاعية وذلك بالنسبة لكل سن على حدة.

وبالتالى فهي تعطى أمثلة لإجابات فئة عمرية معينة والتى تعبر عن طريقة تفكير أصحابها ، وبالتالي فهي تمثل أمثلة تقارن فى إطارها عند التصحيح.

ومن ثم فهي تساعد فى تقنين الاختبار فى إطار عينة البحث.

* * *

■ مقياس الذكاء الوجداني أو العاطفي : إعداد الباحثة :

١- الهدف من المقياس :

هل الذكاء الوجداني أو ذكاء المشاعر أو الذكاء العاطفي هو عملية الإدراك الإجتماعي؟ وإلى أي مدى يرتبط هذا النوع من الذكاء بذكاءات جاردنر السبع والتي ذُكرت بالإطار النظري للدراسة؟

ولما كان الجانب النفسي والإجتماعي هو محور العمل ، وكيف أنه يمكن أن يؤثر على العمليات العقلية ، وكما أن الباحثة تضمنت في بنود المقياس المقترحة أسئلة قدر الإمكان نفسية إجتماعية أو ذات صبغة انفعالية إلى جوار الأسئلة العقلية وذلك في اختباري التذكر والتفكير التباعدي.

جاء اختبار الذكاء العاطفي إلى جوار الذكاء القائم على فهم المعاني وإدراك العلاقات العقلية المنطقية ، ليستثير ذلك الوتر الكامن في ذواتنا من الانفعال والشعور ويضع الطفل أمام مشكلة تثير عواطفه تارة وانفعالاته تارة أخرى ، في محاولة للحكم على قدرته على فهم نفسه ، ولبافته في التعامل مع الغير ، وقدرته على الموازنة بين أمور حياته.

٢- إعداد المقياس :

- قامت الباحثة باقتراح بنود المقياس بناء على التحليل الاجهادي للمكونات الخمسة المميزة لهذا النوع من الذكاء . وتحويلها لمواقف مشكلة يمكن أن يقوم الطفل بحلها.

- صممت الباحثة أسئلة مفتوحة لتحصل على أعرض شريحة ممكنة من إجابات متنوعة في حدود عينة الدراسة.

- وضعت الباحثة سؤالاً رئيسياً مميزاً لكل نوع من أنواع الذكاء وذلك بما يرتبط والسمتين موضع الدراسة في الإدراك الإجتماعي.

٣- تطبيق الأداة :

كانت البنود والتعليمات واضحة للأطفال وحصلت الباحثة على كم متنوع وطريف من إجابات الأطفال . وتم تطبيق الأداة بشكل جماعي باستخدام الورقة والقلم، وذلك في وقت مفتوح.

٤ - نتائج التطبيق :

- قامت الباحثة بكتابة إجابة كل طفل وطفلة على كل بند من بنود المقياس .
- ثم قامت بعد ذلك بكتابة مجموعة اختيارات للإجابة تحت كل سؤال ، وهذه الاختيارات هي المتوسط العام لتعبيرات الأطفال كما جاءت في الواقع ، وقد جعلت الباحثة البند الأخير في الاختيارات يتضمن استجابات أخرى وهي متروكة لكل جديد إن وجد .
- هذا فيما يتعلق بتعديل البنود ، والتي اختلفت اختياراتها باختلاف الفرق الدراسية
- أما فيما يتعلق بالزمن : فهو ٣٠ ق لكل مرحلة على حدة .
- أما طريقة التصحيح :
- فقد وضعت الباحثة الدرجة العظمى لكل سؤال من ٥ ، أى
- ٥ درجات : للاختيار الذى يعالج صلب المشكلة بما يحقق التوازن لجميع الأطراف .
- ٤ درجات ، ٣ درجات للاختيار الذى يعالج صلب المشكلة مع تحقيق توازن أقل .
- ٢ درجتان للاختيار الذى يعالج صلب المشكلة بغض النظر عن التوازن .
- ١ درجة للاختيار الذى يعالج جانباً من المشكلة .
- وهكذا تدرجت الدرجات بحسب إفترابها من مفهوم الذكاء الوجداني وذلك حسب ما يعالجه كل بند .
- وبرغم تعدد إختيارات الإجابات تحت كل سؤال إلا أنها جميعها تقع فى إطار المستويات الخمس للدرجات سابقة الذكر .
- وبناء عليه فالباحثة ستعالج الإختيار المتروك لكل جديد بما يتفق ومستواه فى إطار المستويات الخمس سابقة الذكر .
- هذا وقد استبعدت الباحثة الدرجة صفر لأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، اللهم إلا إذا ترك الطفل السؤال دون تحديد إختيار معين .

وسيتم عرض المقياس وما تم فيه من معالجات خاصة بإجابات الأطفال وما ترتب عليها من تحديد الاختيارات الملائمة لكل فرقة دراسية على حدة ، بملاحق الدراسة .

أما ما يلي فعرض وصفي لنتائج تطبيق المقياس :

هـ - نتائج التطبيق (معالجة إجابات الأطفال) : (مناقشة للجدول بالملاحق)

أ- قامت الباحثة بكتابة إجابة كل طفل من أطفال العينة الاستطلاعية الأربعين لك سؤال من الأسئلة الخمسة.

ب- وكما هو معتاد فقد أفردت الباحثة لكل سن أو فصل جدول بصفحة مستقلة.

ج- وهكذا فالجدول رقم ٩ يمثل إجابات ٢/٥ سن ١١-١٢ سنة .

والجدول رقم ١٠ يمثل إجابات ٢/٤ سن ١٠-١١ سنة.

والجدول رقم ١١ يمثل إجابات ٢/٣ سن ٩-١٠ سنوات.

والجدول رقم ١٢ يمثل إجابات ٢/٢ سن ٨-٩ سنوات.

د- وكما هو مبين بالملاحق ، يتضح :

- كلما كبر السن كلما كانت الإجابة أوضح فى الناحية التعبيرية أو أكثر تحديداً ودقة.

- لا يوجد اختلاف كفي في الإجابة بين الإناث والذكور.

- بعد الشكل الخارجي عاملاً من عوامل اختيار الأصدقاء:

فمثلاً فى سؤال وجهته الباحثة وهو :

يا ترى اللى تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟

نجد أن الإجابة على هذا السن كانت على درجة كبيرة من العمق

والنضج بمعنى أنها ركزت على الصفات الداخلية وذلك ظهر كلما تقدم السن

مثل : يتعاون معى بالشدة - يكتم أسرارى - يشاركنى الأفراح والأحزان.

(إجابة واحدة لطفلة واحدة من أطفال العينة سن ١١ سنة)

بينما نجد الإجابة في سن ٨ - ٩ سنوات (أصغر سن بالعينة) عامة وعريضة مثل : مؤدب ومتربى - نظيف ويعمل واجبه وهكذا الأمر الذي لا يمنع وجود حالات فردية تدل على عمق - الأمر الذي يثير تساؤلات حول العلاقة بين الدقة والعمر والذي ستأتى مناقشته فيما بعد ، ومثال هذه الحالات : صاحبي اللي لما أحتاج حاجة أقول له (إجابة لطفل فى الثامنة من العمر)

والتي تجعل "إحساس" هذا الطفل الكامن بأن الصديق وقت الضيق ، ولو قارناها بإجابة الطفلة السابقة الذكر ، سنجد أن السن قد لعب دوراً فى تحديد الإجابة وصياغتها بشكل محسوس واقعي محدد. (فهل للإحساس علاقة بالسن؟)

ووسط هذا التحديد لإختيار الأصدقاء بناء على صفات تجد قبولاً عند الطرف الآخر ، ذكر بعض الأطفال فى محددات الإختبار الناحية الشكلية مثل : (وهم يشكلون نسبة بسيطة فى العينة) صديقي لا يكون وحش - صديقتي جميلة - طويل - شعره ناعم.

والملاحظ أيضاً أن الباحثة قد وجدت ذلك فى سن ٩ ، ١٠ ، ١١ سنة . وبالرجوع للمراجع العلمية قد وجدت الباحثة تأييداً واسعاً لهذه الملاحظة الملفتة للنظر وهي أن :

العامل الشكلي يلعب دوراً رئيسياً "أولياً" محدداً لانتقاء الأصدقاء ، وللتجاذب بين الأفراد، إذ وجد أن الكبار يختارون بعضهم البعض بادئ ذي بدء على أساس جمال الشكل وهو ما يسمونه Physical Attraction ومثال ذلك ما أثبتته أبحاث :

(manz & Lueck, 1968 / De Jong, 1977 / Dion 1972 / Muruyama and Miller 1981).

وغيرهم الكثير والكثير ممن بحثوا عن المظهر الخارجى Physical Appearance وتأثيره فى إحداث التجاذب بين الأفراد من أول لقاء.

وها قد جاء بعض الأطفال مؤيدين لهذه الملاحظة المتكررة بين الأبحاث وعبر السنين ، بينما عبر العديد من الأطفال عن إنتقاء الآخرين بناء على صفات داخلية تريحهم.

٦- قامت الباحثة بكتابة الإجابات التفصيلية لأطفال العينة لتحديد احتمالات الإجابة بالنسبة لكل سن من هذه الإجابات .

ومن هنا نتضح فائدة التجربة الاستطلاعية فى غلق الأسئلة، وذلك بأن تذكر الباحثة السؤال ثم تتبعه باحتمالات الإجابة وذلك مما ذكره أطفال كل سن، وعلى الرغم من هذا فقد جعلت الباحثة الاحتمال الأخير من احتمالات الإجابة بكل سؤال:

احتمالات أخرى تذكر ، وذلك لاحتمال أن يأتي أطفال التجربة النهائية بالجديد فيذكر ، ولكن هذا الجديد سيتم تقييمه فى إطار الاحتمالات السابقة.

ومن هنا فإن غلق الأسئلة أو جعلها نصف مفتوحة مفيد بلا شك فى تقنين الاختبار.

وبالملاحق "عرض" الجداول من ٩ إلى ١٢ والتي سبقت مناقشتها بالصفحة السابقة ، ثم بيان باحتمالات الإجابة المناسبة لك مرحلة .

أما بالنسبة "لطريقة تصحيح" إجابات الأطفال بالتجربة الأساسية فستقوم الباحثة بمعالجة الإجابات كما سبق ذكره ، وتقترح الباحثة أن هذا النوع من الذكاء بما يتضمنه من التعبير عن الرأي فى قضايا ننفعل بها ، ليس به إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، بل إن كل تعبير يفصح عن شخصية لها توجهها الخاص فى التعامل مع مثل هذه المواقف.

*

*

*

■ مقياس الإدراك الاجتماعي :

- الإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية :

- الإدراك الاجتماعي لسمة السيطرة والتسلط :

١ - الهدف من المقياس :

يهدف المقياس الي تقييم أي قياس وتحديد قدرة الطفل علي فهم ذاته ،
وعلي فهمه لذوات الآخرين ، ممن يفضلهم وممن لا يفضلهم .

ويتم ذلك من خلال قياس سمتين من سمات الشخصية هما :

١ - القدرة الاجتماعية ٢ - السيطرة والتسلط

٢ - إعداد المقياس للتطبيق :

- اقترحت الباحثة بنود المقياس بناء علي التحليل الإجهادي لتعريف القدرة الاجتماعية،
والسيطرة والتسلط ، وتحويل ذلك لمواقف سلوكية يمكن أن يقوم بها الطفل.
- وضعت الباحثة أمام كل عبارة تدريج خماسي يحدد درجة الموافقة علي العبارة من
صفر حيث الرفض التام إلى ٤ حيث الموافقة التامة .

٣ - تطبيق المقياس :

أ - إجراءات التطبيق

قامت الباحثة بشرح تعليمات المقياس للطفل ، ثم وضحت له معنى
التدريج ، وكيف عليه أن يصف من يحب ومن لا يحب كما يصف نفسه .

ولكن الصعوبات الرئيسية التي واجهت الباحثة :

- (١) التدريج الخماسي الذي جعل العمل مجهدا علي الطفل ومربكاً له في نفس الوقت
وقد وجدت الباحثة بالتجربة أن التدريج الثلاثي انسب لجميع المراحل العمرية
والذي لجأت إليه الباحثة في التطبيق لتوضيح التدريج الخماسي .

وذلك كما يلي :

التدريج : موافق - مش متأكد - مش موافق .

"وسياتي تعديل هذه الصعوبات بالصفحة التالية"

(٢) صعوبة التدريج مع عدم وضوح التعليمات ، جعل الأمر شاقا علي الأطفال ، كذلك طريقة عرض التدريجات مع وصف الطفل لنفسه مره ، ولمن يختاره مره أخرى ، ولمن يرفضه مره ثالثة ، في ١٥ خانه ضيقه متجاورة - كما سيظهر بالملاحق - ضاعف المجهود بالنسبة للطفل وجعل الأمر شاقا ومربكاً بالنسبة له ، علاوة علي ما استغرقه من وقت طويل .

ب - جلسات التطبيق : ٤ جلسات الأولى : (٨-٩) سنوات معا في مقياس جماعي باستخدام الورقة والقلم لسمه القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط ، والثانية (٩-١٠) سنوات لسمه القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط ، والثالثة (١٠-١١) للقدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط . والرابعة والأخيرة (١١-١٢) سنه للقدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط . وذلك بزمن مفتوح .

٤ - نتائج التطبيق :

- تم تعديل التعليمات بشكل اكثر وضوحا وبساطه حتى لا تكون مربكه ومحيره للأطفال.
- تم اختصار التدريج إلى تدريج ثلاثي لفظي من خلال التعليمات ، ليسهل علي الطفل تحديده .
- وعلي سبيل المثال ، فقد طُلب من الطفل في التعليمات ما يلي :
- إذا كنت تري انك تفعل ما هو مكتوب في العبارات التاليه فضع علامة (✓) ، وإذا كنت غير متأكد ضع العلامة (×) ،
- وإذا كنت تري انك لا تفعل ما هو مكتوب بالعبارات ضع العلامة (×)
- وبالتالي فقد تم تحديد طريقة التصحيح كما يلي :
- عندما يقر الطفل بأنه يفعل السلوك (✓) يأخذ ٢ درجتين ،
- وفي حالة التردد في فعل السلوك (×) يأخذ ١ درجة واحدة ،
- وفي حالة عدم القيام السلوك نهائيا يأخذ صفر لتعبر عن عدم قيام الطفل بالسلوك وذلك كما يرى الطفل .

زمن التطبيق :

تم تحديد زمن التطبيق - بعد تبسيط التعليمات والاختيارات كما سبق - ليصبح ٣٠ ق . وقد تم عرض صور المقياس قبل التعديل بالتجربة باستطلاعيه ، وبعد التعديل لاستخدامه بالتجربة النهائية - بالملاحق .

أما ما يلي فهو وصف لما أسفرت عنه حسابات درجات الإدراك الاجتماعي للأطفال العينة الاستطلاعية :

وصف تقديمي للجزء الخاص بحساب درجات الإدراك الاجتماعي :

أ- الأطفال الذين قامت الباحثة بحساب درجات الإدراك الاجتماعي لهم :

كما ذكرت الباحثة ببداية الفصل أن التجربة الاستطلاعية تضمنت ١٠ أطفال من كل فصل ، وبالتالي فالباحثة قامت بحساب درجات الإدراك الاجتماعي لمن تقع اختياراتهم ضمن العشرة أطفال الذين تضمنتهم التجربة ، وذلك بالنسبة لكل فئة عمرية .

ب- كيفية حساب الدرجات :

أولاً : لكي تجيب الباحثة عن السؤال :

إلى أي مدى يرى الطفل نفسه يرى الطفل نفسه ويفهمها ويقدرها ؟

كان لابد من تحديد سمات شخصيه معينه تجسد وتحدد مدى فهم الطفل لنفسه ورؤيته لها .

وبالتالي فقد كان التحديد لسمتين شخصيتين :

إحدهما تحمل المدلول الإيجابي بناء الخاص بالتعايش مع الناس والتوافق معهم وتمثله هنا سمه : القدرة الاجتماعية . والثانية تحمل مدلولاً يتضمن في ثناياه الاستحواذ علي الآخرين ومضايقتهم بالسيطرة والتسلط عليهم ، إخضاعهم إلى حيث لا يريدون ، وقد عبر عن هذا سمه : السيطرة والتسلط .

فيا ترى كيف سيصف الطفل نفسه في إطار هاتين السمتين المتضادتين ؟

وكيف يراه الآخرون ممن يحبونه وممن لا يحبونه ؟

وكيف يرى هو أيضا ويقدر الآخرين ممن يحب وممن لا يحب ؟
ولأن هذا يتم في إطار مقياس كان علي الطفل أن يحدد إلى أي درجة يحدث ما سبق؟

هذا وقد تمت صياغة بنود المقياس في شكل إجرائي يظهر في مواقف سلوكية يسهل علي الطفل تصورها .

وثانياً : فإننا نجد أن هناك طرق عديدة لحساب الإدراك الاجتماعي إلا أن أكثرها مناسبة لنظرية أبعاد الإدراك الاجتماعي السبب ، هي إيجاد الجذر التربيعي لمجموع مربع الفروق .

وتتم بحساب الفرق بين : درجات الطفل في وصف نفسه لجميع البنود كل من السمتين علي حده - درجاته في وصف من يحب أو من لا يحب وذلك حسب نوع البعد . ثم تربيع هذا الفرق ثم إيجاد قيمة الجذر التربيعي لمجموع مربعات الفروق ، ومما هو جدير بالذكر أنه كلما كبر الفرق كلما دل ذلك علي تباين كبير بين وصف الذات ووصف الآخرين . وقد سبقت الإشارة إلى طريقة الحساب بالإطار النظري للدراسة .

الملاحظة الأساسية لما أسفرت عنه نتائج هذه المسابقات :

- قامت الباحثة في البداية بتحديد أسماء اختيارات كل طفل من الأطفال بكل فرقة دراسية ،
- ثم قامت بعد ذلك بحساب سبعة أبعاد لكل طفل في العينة الاستطلاعية تمثل درجات سبع تعبر عن أبعاد الإدراك الاجتماعي حسب النظرية التي تطبقها الدراسة الحالية . أي حصلت علي (٢٨٠) درجة (٧ أبعاد × ٤٠ طفل وطفله) .
- قامت الباحثة بدراسة هذه الدرجات فوجدت أن :
 - هناك تقارب أو تشابه أو تطابق بين درجات وصف الأطفال لذواتهم ، ودرجة وصفهم لمن يحبون أو يختارون أو يفضلون .
 - ولا فرق في هذا بين الذكور والإناث أو بين الصغير والكبير من أطفال العينة .

- وقد وجدت الباحثة تأييداً من التجارب والدراسات المختلفة لما سفرت عنه هذه التجربة من الملاحظة سابقة الذكر . ومن ذلك دراسة :

- فيدلر سنة ١٩٥٢ : الفرد يدرك الآخرين ممن يحبهم ويفضلهم كما لو كانوا أكثر شبهاً بذاته المثالية .

- تومسون ونيشيمورا سنة ١٩٥٠ : الاختيار الاجتماعي يعتمد علي فكرة الفرد عن شخصيته وسلوك الفرد الآخر أكثر مما يعتمد علي حقيقة شخصية وسلوك أي منهم .

- دافيتز سنة ١٩٥٥ : الطفل يميل إلى أن يدرك من يفضلهم سوسيو مترياً كما لو كانوا أكثر شبهاً بذاته ، والعكس صحيح بالنسبة لمن لا يختارهم . (السلوك الإنساني (١٧)، ص ٣٨٢)

- وهذا ما أظهرته النتائج بالفعل :

- فإما أن يتطابق رأي الطفل في سلوكه مع رأيه في سلوك من يحب ليصبح الفارق صفر .

- وإما أن يصل هذا الفارق إلى درجة مثل ٨,٩ ، وهي أقل من الفارق بين وصف الطفل لنفسه ولمن لا يحب ، إذا وصلت إلى ١٠,٦ ، ١٢ ، درجة ، وبلغت أقصاها عند الفارق ١٢,٦٥ .

- أي أن من يختاره الطفل يقدره علي انه أكثر شبهاً بذاته عمّن لا يحبونه ولا يختاره ، ولو بفارق بسيط . وهكذا بالنسبة لباقي النتائج .

سبب القيام بحساب درجات الإدراك الاجتماعي لأفراد العينة الاستطلاعية :

لقد حاولت الباحثة من خلال ما أعدته من حسابات القيام بصورة مصغرة موضحة لما سيتم عمله بالتجربة النهائية وكذلك لتجريب مدى إمكانية القيام بهذه الحسابات في إطار نظريه أبعاد الإدراك الاجتماعي السبع . وذلك مع التذكير بان هدف التجربة الاستطلاعية الأساسي هو التأكد من مدي صلاحية المقاييس وتقنياتها .

*

*

*

رابعاً : ملخص في نقاط موجزة محددة لدور الباحثة في التجربة الاستطلاعية :

- ١ - تحديد الهدف من التجربة الاستطلاعية وبالتالي تحديد المراحل والإجراءات التي يمكنها أن تحقق الهدف .
- ٢ - تحديد العينة المطلوبة والمناسبة للتطبيق عليها .
- ٣ - الرجوع للمراجع التي تناولت طبيعة متغيرات البحث الرئيسية .
- ٤ - بلورة بنود سلوكية تعبر عن كل متغير ، ويمكن قياسها .
- ٥ - تطبيق المقاييس على الأطفال في ٢٠ جلسة منفصلة ، حيث استغرق الوقت لكل جلسة في المتوسط زمن الحصة الدراسية .
- ٦ - قراءة وتصحيح نتائج استجابات الأطفال على المقاييس .
- ٧ - معالجة نتائج التصحيح وذلك للعمل على تقنين الاختبار وتحديد قدر الإمكان بهدف إعدادها بشكل واضح تماماً للتطبيق في التجربة النهائية .
- ٨ - الرجوع للمراجع العلمية لمقارنة النتائج العلمية للدراسات والتجارب السابقة بالملاحظات التي توصلت لها الباحثة أثناء التطبيق .
- ٩ - الوصول من هذا إلى نتائج فرعية لم تكن تهدف إليها الباحثة عند القيام بالتجربة الاستطلاعية - والهدف كما سبق ذكره التأكد من صلاحية المقاييس المنتقاة والمقترحة للتطبيق وتقنين هذه المقاييس ، وهذا ما قد تم تحقيقه .

والنتائج الفرعية تمثلت في :

- أ - التسرع وتشتت الانتباه يؤثر سلباً على استجابة الأطفال في اختبار الذكاء (العقلي).
- ب - الشكل الخارجي يعد عاملاً مؤثراً عند بعض الأطفال في اختيار أصدقائهم.
- ج - الطفل يدرك من يحبه على أنه أكثر شبهاً به ، ويدرك من يرفضه على أنه أبعد ما يكون عنه .
- ١٠ - وصف نتائج معالجة إجابات الأطفال بجداول وصفية وكمية توضح ذلك ، ولذلك حساب درجات الإدراك الاجتماعي على أطفال العينة الاستطلاعية .

* * *

الفصل الخامس

"تجربة الدراسة النهائية"

- المقدمة :

تأتى تجربة الدراسة النهائية بعد التجربة لاستطلاعية والتي هدفت - كما سبق ذكره بالفصل السابق - إلى التأكد من مدى مناسبة أدوات الدراسة المنتقاه للعينه موضع البحث.

أما وقد تأكدت الباحثة من مدى مناسبة الأدوات للدراسة الحالية ، يأتى هذا الفصل بهدف التحقق من صحة الفروض التى فرضتها الباحثة لحل مشكلة الدراسة ، ويتلو هذا التحقق الميداني بالطبع التحقق النظري سابق الذكر بفصلي : الإطار النظري والدراسات السابقة.

وبناء عليه ، فإن تناول هذا الفصل سيتم فى ثلاث نقاط أو محاور أساسية هي :

أولاً : مجموعة الدراسة أو عينة البحث

ثانياً : أدوات البحث ومقاييسه

ثالثاً : تطبيق المقاييس على العينة وحساب ثباتها وصدقها

وسيتم بيان ذلك على النحو التالي :

أولاً : مجموعة الدراسة أو عينة البحث :

١- مكان التطبيق :

تم التطبيق على عينة من أطفال إحدى المدارس التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة مدينة نصر ، وهي مدرسة : الشیخة فاطمة بنت مبارك التجريبية . وتضم المدرسة ثلاث مراحل هي : مرحلة الرياض ، ومرحلة الدراسة الابتدائية ، ومرحلة الدراسة الإعدادية ، بواقع صفین بكل فصل دراسي ، وقد تم التطبيق على الفصول من الثاني إلى الخامس الابتدائي . صفوف : ١/٢ ، ١/٣ ، ١/٤ ، ١/٥ .

٢- سبب التطبيق على مدرسة واحدة وفصل دراسي واحد بكل مرحلة :

يرجع السبب في ذلك إلى :

كثرة عدد متغيرات الدراسة من جهة ،

وما تهتم به الدراسة من جهة أخرى ،

إنه أن الدراسة الحالية تهتم بمدى إمكانية وجود علاقة بين :

أ - أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة ،

ب- وبعض العمليات العقلية من جهة أخرى ،

إن (أ) و(ب) هما المتغيرين الرئيسيين - بفروعهما - في هذه الدراسة ، مع الأخذ في الاعتبار إمكانية وجود متغيرات مصاحبة (ج) يمكنها أن تؤثر في هذه بين (أ) (ب) ، وهى هنا : السن ، الذكاء ، النوع .

من هذا المنطلق كان لا بد أن تعزل الباحثة أي متغيرات أخرى يمكنها التأثير على ما سبق ، ولكي تتأكد من هذا العزل ، فقد صممت استمارة لبيان حالة الطفل: الصحية ، والأسرية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية ، إذ أن هذه المتغيرات يمكنها أن تؤثر على الإدراك الاجتماعي وكذلك على العلاقة موضع البحث ، ولكن هذا ليس في مجال اهتمام الدراسة .

لذلك كانت هذه الاستمارة لتستوضح منها الباحثة مدى تجانس عينتها ، ومدى نقاء متغيرات الدراسة من أي متغير ليس في مجال اهتمامها .

ومن جهة أخرى ، فكما ان لاختلاف الظروف الأسرية تأثير ، فإن لاختلاف البيئة المدرسية والصفية تأثير في العلاقات بين الأفراد ، وفي أولويات كل إدارة مدرسية ، وكل مدرسى صف ، الأمر الذي قد يؤثر على الإدراك الاجتماعي وكذا على العلاقة موضع البحث .

لذا جاء توحيد البيئة المدرسية وكذا الصفية .

٣ - بنود الاستمارة المستخدمة لبيان تجانس العينة :

تضمنت الاستمارة عشرة بنود :

شملت البنود الثلاثة الأولى أسئلة حول :

(١) نوع الطفل

(٢) والفصل الدراسي

(٣) وتاريخ الميلاد

وكان الغرض منها حصر عدد الأطفال المشتركين بكل فصل ومن ثم بالعينة ككل ، والتأكد من مدى تجانس السن.

أما البنود السبعة التالية فكان الهدف منها بيان الحالة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية للأسرة ، ولما كان السؤال عن بعض هذه البنود بشكل مباشر أمر غير مرغوب فيه مثل السؤال عن الدخل الشهري لبيان الحالة الإقتصادية ، فقد أتى إستيضاح هذه البنود من خلال أسئلة عن :

(٤) منطقة السكن

(٥) وضع السكن : ملك / إيجار ، عدد حجراته ، وجود حجرة خاصة للطفل

(٦) مدى توافر الأجهزة الحديثة : كالمحمول والمبيوتر والدش وغسالة الصحون .. إلخ وعدد هذه الأجهزة.

(٧) اشتراك الأسرة والطفل بنادى : الأنشطة الرياضية والثقافية والإجتماعية التى تمارسها الأسرة والطفل

(٨) الحالة التعليمية والمهنية للأب والأم

(٩) عدد أفراد الأسرة ومع من يعيش الطفل ، باعتبار ذلك مؤشراً لثقافة الأسرة ، ويتكامل مع البنود السابقة فى رسم صورة عن وضع الطفل الأسرى إجتماعياً وإقتصادياً وثقافياً.

(١٠) وأخيراً يأتى البند العاشر عن الحالة الصحية للطفل والأسرة إذ أن أي خلل من الناحية الصحية من الممكن أن يؤثر على العلاقة موضع البحث ، فكان لابد للباحثة أن تتأكد من مدى تجانس أطفال العينة من حيث كونهم يتمتعون بصحة عادية أو جيدة. (والاستمارة موضحة كاملة بالملاحق).

٤- وصف العينة بعد تطبيق الاستمارة

جدول (١٣):

التصنيفات السود	الصف الثاني ١/٢	الصف الثالث ١/٣	الصف الرابع ١/٤	الصف الخامس ١/٥	تعقيب
(٣) تاريخ الميلاد	١٩٩٣ : ٩١	١٩٩٢ : ٩٠	١٩٩٠ : ٨٩	١٩٩٠ : ٨٨	يلاحظ تقارب السن بين الصنفين ٣،٢ من جهة ، ٥ ، ٤ من جهة أخرى
(٤) منطقة السكن	جميع الحالات مدينة نصر	جميع الحالات مدينة نصر.	جميع الحالات مدينة نصر. حالة واحدة مصر الجديدة.	جميع الحالات مدينة نصر. حالة واحدة مصر الجديدة.	يلاحظ تركز جميع الأطفال في مدينة نصر ما عدا (٣) حالات .
(٥) عدد أفراد الأسرة	يتراوح بين ٦ : ٣ أفراد	يتراوح بين ٦ : ٣ أفراد	يتراوح بين ٦ : ٣ أفراد	يتراوح بين ٧ : ٣ أفراد	معظم الأعداد تتركز حول التكرار من ٤ : ٥ أفراد
(٦) الحالة الصحية العامة للطفل والأسرة	جميع الحالات جيدة ماعدًا طفل واحد مريض بحساسية الصدر وأسرة بها مرض ضغط وسكر	جميع حالات الأطفال جيدة بالنسبة للأسرة: حالة واحدة الأب يعاني من مرض السكر	جميع الحالات جيدة ماعدًا طفل لديه حساسية جلد وأسرة واحدة تعاني من مرض الضغط	جميع حالات الأطفال جيدة ماعدًا أسرة تعاني من الضغط (حساسية الصدر، حساسية الجلد).	جميع الأطفال بحالة صحية جيدة ما عدا حالتين بسطتين (حساسية الصدر، حساسية الجلد).
(٧) بيانات عن السكن	جميع الحالات السكن ملك معظم الحالات عدد الحجرات (٣) جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدًا (٨) حالات	جميع الحالات السكن ملك معظم الحالات عدد الحجرات (٣) جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدًا (١٢) حالات	جميع الحالات السكن ملك معظم الحالات عدد الحجرات (٣) جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدًا (٩) حالات	جميع الحالات السكن ملك معظم الحالات عدد الحجرات (٣) جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدًا (١٢) حالات	يلاحظ تقارب مستوى السكن بين أفراد العينة
(٨) مدى توافر الأجهزة الحديثة	بنود التصنيف : ١- تمتلك جميع الأجهزة الحديثة العادية بالإضافة إلى الكمبيوتر ولكن بدون تليفون محمول . ٢- تمتلك جميع الأجهزة بالإضافة لمحمول ولكن بدون كمبيوتر . ٣- تمتلك جميع الأجهزة بدون كمبيوتر أو محمول . ٤- تمتلك جميع الأجهزة الحديثة بالإضافة إلى الكمبيوتر والمحمول .				

تابع جدول (١٣):

التصنيفات	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	التعليق
البنود	١/٢	١/٣	١/٤	١/٥	
(٩) نشاط الطفل والأسرة الرياضي والثقافي والاجتماعي	<p>بنود التصنيف :</p> <p>١- مشترك بنادى أو مجموعة نوادى ويمارس الأنشطة بشكل عام .</p> <p>٢- مشترك بنادى أو مجموعة نوادى ولا يمارس الأنشطة .</p> <p>٣- غير مشترك بنادى ولا يمارس أى نشاط .</p>				
(١٠) الحالة العلمية والمهنية للأب والأم	<p>بنود التصنيف :</p> <p>١- الأب والأم بمؤهل جامعى يعملان به .</p> <p>٢- الأب مؤهل جامعى والأم ربة منزل .</p> <p>٣- الأم والأب مؤهل جامعى والأب لا يعمل به .</p> <p>٤- الأب دكتوراه والأم ربة منزل .</p> <p>٥- الأم دكتوراه والأب مؤهل جامعى .</p> <p>٦- الأب دكتوراه والأم مؤهل جامعى .</p> <p>٧- الأم والأب دكتوراه أو دراسات عليا ويعملان بها .</p>				
					<p>أعلى تكرار للبند (١) :</p> <p>المشارك بالنادى والذى يمارس أنشطة</p>
					<p>أعلى تكرار للبند (١) :</p> <p>الأب والأم مؤهل جامعى يعملان به</p>

• التعليق على الجدول السابق :

يلاحظ من الجدول السابق :

تأريخ الميلاد :

- يتضح من الجدول السابق أن هناك تقارب بين الصف الثاني والثالث فى السن ، وبين الصف الرابع والخامس فى السن . وأن السن يتدرج من الأقل فى الصف الثانى إلى الأعلى فى الثالث والرابع والخامس .
- وإن الأعداد تقع فى الأعمار ما بين الثامنة إلى الثانية عشر من العمر .
- والواقع أن مرحلة من ٨ إلى ١٢ سنة تعد مرحلة مستقلة فى النمو عند بياجيه إذ يعتبرها مرحلة العمليات المحسوسة فى النمو العقلي .
- إلا أن الباحثة قد اختارت مرحلة الصف الثانى الابتدائى إلى الصف الخامس الابتدائى إذ يصبح الطفل أكثر قدرة على فهم نفسه وفهم الغير ، وأقل فى التمرکز حول الذات ، وأكثر قدرة فى التعبير عن هذا الفهم كتابة بشكل أفضل من طفل الصف الأول الابتدائى .

- هذا بالإضافة إلى أن تنوع السن مطلوب لأن الباحثة ستقيس تأثيره على العلاقة موضوع البحث ، هذا وتعد كل بيئة صفية متغير مختلف عن البيئة الصفية الأخرى . يتضح من البنود الآتية عرضها مدى تجانس العينة واتساقها ، وخلوها من أي متغيرات مصاحبة بخلاف ما هو موضع البحث . فبالنسبة لـ:

منطقة السكن :

نجد أن كل الأطفال تقريباً تجمعهم منطقة سكنية واحدة بطابعها الخاص ، وهي مدينة نصر .

عدد أفراد الأسرة :

نجد أن معظم الأطفال في أسر يتراوح عدد أفرادها ما بين ٤ ، ٥ لأفراد ، وأن أعداد الأخرى لا تختلف كثيراً عن هذه الأعداد ، فلا يوجد مثلاً أسرة عدد أفرادها ١٠ أفراد .

الحالة الصحية :

نجد أن معظم الأطفال عاديي ن وحتى الحالات الفردية المريضة ليس لديها إعاقة تحول دون توافقها الاجتماعي ، أو نموها العقلي .

بيانات عن السكن :

نجد أن كل الأطفال يعيشون في مساكن خاصة لأسرهم ، مساحتها متوسطة - عند معظم الأطفال ٣ حجرات - ومعظم الأطفال يتمتعون بحجرات خاصة بهم . الأمر الذي يشير إلى تجانس المستوى الاقتصادي .

جميع الأطفال تتمتع أسرهم بالأجهزة الحديثة : من سيارة وغسالة وكمبيوتر ومحمول ... الخ .

معظم الأطفال لأسر مشتركة بنوادي وتمارس أنشطة : رياضية واجتماعية وثقافية بها . الأمر الذي يشير أيضاً إلى تجانس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي .

الحالة العلمية والمهنية للأب والأم :

معظم الأطفال ينتمون لأسر : الأم والأب بمؤهل جامعي ويعملان به .

مما سبق يتضح أن العينة من أطفال الأسر في مستوى متوسط أو شريحة متوسطة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً . ومتجانسة ، ونقية من أي متغيرات ليست في صلب الدراسة .

*

*

*

ثانياً: أدوات البحث ومقاييسه (*) :

- بالفصل السابق - والخاص بالتجربة الاستطلاعية - تم تناول الأدوات بشكل تفصيلي ، وذلك من حيث :
- الهدف من اختيار كل أداة من الأدوات .
 - خطوات إعداد كل مقياس . .
 - تطبيق المقاييس.
 - ما ترتب على التطبيق من تعديل : لبعض البنود وللزمن ولطريقة التصحيح.
 - وبناء على ما سبق ، فإن عرض الأدوات بهذا الفصل سيقتصر على :
 - الأداة في صورتها النهائية ، أي كما طبقتها الباحثة على عينة الدراسة .
 - طريقة التصحيح بناء على ذلك .
 - الزمن المستغرق في التطبيق .
- وذلك كما يلي :-

١- اختبار الذكاء المصور:

- بناء على العرض بالفصل السابق فقد تم حذف الأسئلة التي بلغ تكرار الخطأ بها من ٨٠% إلى ١٠٠% وذلك بكل الفصول الدراسية بالعينة ، إلا أن نوعية هذه الأسئلة اختلفت في كل فصل عن الآخر.
- وبناء عليه فقد تغير عدد أسئلة الاختبار من ٦٠ سؤال إلى :
- ٥١ سؤال بالصفين الثاني والثالث ، = ٥١ درجة بكل فصل.
- ٥٢ سؤال بالصفين الرابع والخامس ، = ٥٢ درجة بكل فصل.
- ويحصل الطفل على درجة واحدة عن كل سؤال يجيب عليه إجابة صحيحة ، حيث يختار البديل المناسب كما هو مذكور بمفتاح تصحيح الاختبار ، كما يحصل على صفر عندما يختار بديلاً غير مناسب.

(*) الأدوات كاملة بالملحق.

- أما زمن التطبيق فيتم في جلسة واحدة بصورة جماعية لمدة نصف ساعة: (٣٠ ق / فصل دراسي) أي ساعتين على أربع مرات منفصلة ، تطبيق حسبما يتفق للأطفال وقت فراغ مناسب لهم .

* * *

٢- اختبار التذكر :

- أبتت الباحثة على جميع الأسئلة وعددها ١٠ أسئلة تبقى كما هي بكل المراحل ، حيث أن تكرار الأخطاء بجميع الأسئلة لم يتجاوز ٥٠% .
- يصحح الاختبار بإعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة صفر - وذلك حسب مفتاح تصحيح الاختبار - وحيث أن الأسئلة العشرة مركبة - كما سيتضح بالملاحق - فإن الدرجة الكلية للاختبار = ٣٥ درجة .

- زمن التطبيق :

- يتم في جلسة واحدة بصورة جماعية لمدة (٣٠ ق / فصل دراسي) على ٤ مرات منفصلة ، وذلك حسبما يتفق للأطفال من وقت فراغ.

٣- التفكير التباعدي :

- أبتت الباحثة على جميع الأسئلة وعددها ١٠ أسئلة مركبة ، لتبقى كما هي بجميع المراحل ، إذ لا يوجد في هذا النوع من الاختبار تكرار أخطاء ، بل يوجد قدر من التنوع في كم ونوعية الاستجابات ، يختلف باختلاف الفئات العمرية والفصول الدراسية .

- يصحح الاختبار بإعطاء كل استجابة يصدرها الطفل في صلب الموضوع درجة واحدة وبالطبع فالسؤال في هذا النوع من التفكير التباعدي يتطلب : تنوع الاستجابات وكثرتها وأن تكون جديدة قدر الإمكان أي يتطلب ما يسمى بـ : الطلاقة والمرونة والأصالة .

- وبالتالي فقد قامت الباحثة بمراجعة إجابات كل طفل في كل فصل دراسي على حدة، وذلك لتحديد كم ونوعية الاستجابات الخاصة بكل فصل من الفصول الأربعة، وبالتالي تحديد مفتاح التصحيح ثم الدرجة.

- زمن التطبيق :

يتم في ٤ جلسات جماعية منفصلة لكل فصل من الفصول الأربعة على حدة حسبما يتفق من وقت فراغ للأطفال في بعض الحصص ، وزمن تطبيق الاختبار بكل فصل : ٣٠ ق ، وهذا الزمن موحد في المقاييس التالية كما كان في السابقة .

* * *

٤- مقياس الذكاء الوجداني :

- ظلت الأسئلة من حيث الفكرة والمضمون والعدد كما هي ، إلا أن طريقة تقديم السؤال اختلفت ، حيث قدمت الباحثة الأسئلة الخمسة للأطفال مقترنة بمجموعة اختيارات أو بدائل تتدرج في مدى اقترابها من الكم المفترض للذكاء الوجداني حسب كل موقف . وقد تركت الباحثة آخر بديل في كل سؤال مفتوح بحيث لو أراد الطفل كتابة أي تعبير آخر بخلاف ما هو متاح أمامه يكتبه.

- بناء على ما سبق فإن تصحيح الاختبار يصبح كما يلي :

- يأخذ الطفل ٥ درجات عندما يختار البديل الذي يعبر عن استجابة متوازنة مع الموقف.

- يأخذ الطفل ٤ درجات أو ٣ درجات أو ٢ درجتين أو ١ درجة واحدة عندما يختار البديل الذي يقل فيه هذا التوازن تدريجياً مع الموقف من ٤ إلى ١ .

- لا توجد درجة صفر لأنه لا توجد إجابة خاطئة إلا إذا لم يظهر الطفل أي استجابة.

- تصبح النهاية العظمى للاختبار بجميع الفصول ٢٥ درجة مع مراعاة أن نوعية البدائل تختلف باختلاف الفصل الدراسي .

- يعطى البديل المفتوح عندما يختاره أي طفل ، درجة مساوية لدرجة أي بديل آخر يتفق معه في نفس الفكرة والمضمون ودرجة الموازنة وذلك تحت نفس السؤال ، أي أنه لو كان على نفس قوة البديل الأعلى من حيث الفكرة والمضمون ولكن يختلف عنه في الشكل فقط أي في طريقة الصياغة ، فإنه يأخذ ٥ درجات مثله وهكذا ...

• مقياس الإدراك الاجتماعي :

- لم يتم تعديل بنود المقياس ، إذا أن بنود المقياس المقدمة كانت واضحة بالنسبة للأطفال ، ولكن ما سبب مشكلة بالنسبة لهم هو كيفية الاستجابة للبنود بالاختبار من تدرج متعدد من (صفر إلى ٤) ، وكذلك التعليمات .

وبالتالي فقد تم تعديل التعليمات وكذلك طريقة الاستجابة ، بحيث :

- عندما يقرأ الطفل العبارات يضع (✓) لو كان يرى أنه يفعل هو أو من يصفه ما هو مكتوب.

- يضع (×) لو كان يرى أنه لا يفعل ما هو مكتوب ، وكذلك من يصفه .

- يضع (✓) لو كان متشككاً بين الإثبات والرفض بمعنى أنه يفعل أو لا يفعل الشيء دائماً أي يفعله هو ومن يصفه أحياناً.

والبنود واحدة في الفصول الأربعة جميعها.

- يعطى الطفل درجتين عندما يضع علامة (✓) يفعل دائماً.

- وصفر عندما يضع علامة (×) لا يفعل مطلقاً.

- ودرجة واحدة عندما يضع علامة (✓) يفعل أحياناً.

هذا وتصحح الورقة الواحدة ثلاث مرات بإعطاء الطفل درجة على البنود العشرة التي يصف فيها نفسه ، يلي ذلك البنود العشرة التي يصف فيها من يفضل، ويليه البنود العشرة الأخيرة التي يصف فيها من لا يفضل . حيث تكون البنود العشرة واحدة في المرات الثلاث ولكن الأشخاص موضع البحث مختلفين.

وتعطى كل ورقة أي ١١٦ ورقة ٧ درجات وفق أبعاد الإدراك الاجتماعي المستخدمة بهذه الدراسة والمذكورة بالفصل الثاني بهذه الدراسة أي تصحح كل ورقة ٧ مرات باستخدام طريقة الجذر التربيعي لمربع الفروق.

يكون مقياس الإدراك الاجتماعي من ورقتين منفصلتين كل منهما تختلف بنوده باختلاف نوع السمة المقاسة .

وفي المقياس رقم (٥) يتم قياس الإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية،

وفي المقياس رقم (٦) يتم قياس الإدراك الاجتماعي لسمة السيطرة والتسلط.

وبالتالي فالمقياس يطبق :

في جلستين منفصلتين كل منهما نصف ساعة لكل فصل دراسي.

*

*

*

ثالثاً : تطبيق المقاييس على العينة وحساب ثباتها وصدقها :

١- زمن التطبيق :

تم تطبيق المقاييس الستة على العينة في ست جلسات منفصلة لكل فرقة دراسية ، بحيث استغرقت الجلسة الواحدة $\frac{1}{2}$ ساعة لكل مقياس ، أي قرابة حصة دراسية واحدة لكل مقياس .

وبالتالي فقد استغرق تطبيق المقاييس على العينة كلها ٢٤ حصة دراسية في فترة زمنية تعادل ثلاثة أسابيع ، بحيث تواجدت الباحثة يومياً خلال هذه الفترة - وقد أخذت جميع المقاييس معها يومياً للمدرسة - ، لتطبق على فصولها الأربعة المقاييس الستة لكل مرحلة ، حسبما يتفق للأطفال من حصص إضافية أو احتياطية . وقد قامت الباحثة بالتطبيق دون الاستعانة بمعاونين . كما هيأت الأطفال للتطبيق بتعريفهم أن دورهم يتمثل في التعبير عن رؤيتهم الخاصة في موضوعات البنود حسبما يطلب منهم .

٢- الوصف الإحصائي لنتائج المقاييس المطبقة على العينة بعد تصحيح إجابات الأطفال :

بعد تطبيق المقاييس على أفراد العينة البالغين ١١٦ طفل وطفلة ، كما سبق ذكره ، قامت الباحثة بتصحيح المقاييس وفق مفاتيح التصحيح ، وطريقة توزيع الدرجات سابقة الذكر ، بحيث أعطت لكل طفل درجة في جميع المقاييس العقلية وكذا مقياس الذكاء الوجداني ، لكل طفل ٧ درجات في مقياس الإدراك الاجتماعي لكل سمة ، بحيث قامت بتصحيح الورقة الواحدة سبع مرات لإعطاء الطفل الدرجات السبع التي تصف الأبعاد السبع لكل سمة مدركة ، وذلك وفقاً للنظرية المستخدمة بهذه الدراسة.

كما قامت بعد ذلك بحساب دقة الإدراك الاجتماعي وفقاً للمعادلة المستخدمة بالإطار النظري للدراسة ، وذلك لحساب دقة الإدراك الاجتماعي لكل من : سمة القدرة الاجتماعية ، سمة السيطرة والتسلط.

وبذلك فقد قامت الباحثة بإيجاد (٢٠) درجة لكل طفل في العينة (١١٦) طفل ، أي قامت الباحثة بحساب (٢٣٢٠) درجة ، هي درجات أفراد العينة ككل.

ثم قامت الباحثة بالاستعانة بالحاسب الآلي مستخدماً برنامج (SPSS)

“Statistical Package for Social Sciences.”

(الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)

بإيجاد مقاييس النزعة المركزية ، والتشتت والالتواء والتفرطح لكل متغير من المتغيرات العشرين ، من المتغير ٣ إلى ٢٢ كما سيظهر لاحقاً.

ومثال ذلك: متغير الذكاء العقلي العام:

١- المتوسط = ٣٥,٥٧٨	٢- الخطأ المعياري عن المتوسط = ٠,٤٨٢
٣- الانحراف المعياري = ٥,١٨٩	٤- التباين = ٢٦,٩٢٤
٥- الالتواء = ٠,٦٠٤	٦- الخطأ المعياري عن الالتواء = ٠,٤٤٦
٧- التفرطح = ٠,١٣٠	٨- الخطأ المعياري عن التفرطح = ٠,٢٢٥
٩- المدى = ٢٤,٠٠	١٠- أقل قيمة = ٢٢,٠٠
١١- أعلى قيمة = ٤٦,٠٠	١٢- المجموع (مجموع الدرجات للـ ١١٦ فرد) = ٤١٢٧,٠٠

ومثال آخر: متغير البعد الحقيقي أب للإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية:

١- المتوسط = ٢,٣٦٤	٢- الخطأ المعياري عن المتوسط = ٠,١٠٦
٣- الانحراف المعياري = ١,١٣٧	٤- التباين = ١,٢٩٢
٥- الالتواء = ٠,١٥٩	٦- الخطأ المعياري عن الالتواء = ٠,٤٤٦
٧- التفرطح = - ٠,٣٨٥	٨- الخطأ المعياري عن التفرطح = ٠,٢٢٥
٩- المدى = ٥,٠٠	١٠- أقل بقيمة = صفر
١١- أعلى قيمة = ٥,٠٠	١٢- المجموع = ٢٧٤,١٨٩

وهكذا تم حساب الإحصاءات المختلفة لجميع متغيرات الدراسة ، وبيان هذه الجداول - موضح كاملاً بالملاحق .

ملحوظة : سيلاحظ بالرسوم البيانية التالية أنه قد تم الرمز لكل متغير بالرمز (V) Variable مع التفرقة بين المتغيرات بإعطاء رقم دال لكل متغير ، كما يلي :

V ₁	متغير الفصل الدراسي	V ₁₂	متغير البعد التراسلي أ جـ للإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية
V ₂	متغير النوع	V ₁₃	متغير البعد المقارن للإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية
V ₃	متغير الذكاء العقلي العام	V ₁₄	متغير البعد الحقيقي أ ب للإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط
V ₄	متغير الذكاء الوجداني	V ₁₅	متغير البعد الحقيقي أ جـ للإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط
V ₅	متغير التذكر	V ₁₆	متغير البعد الوصفي أ ب للإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط
V ₆	متغير التفكير التباعدى	V ₁₇	متغير البعد الوصفي أ جـ للإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط
V ₇	متغير البعد الحقيقي أ ب للإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية	V ₁₈	متغير البعد التراسلي أ ب للإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط
V ₈	متغير البعد الحقيقي أ جـ للإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية	V ₁₉	متغير البعد التراسلي أ جـ للإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط
V ₉	متغير البعد الوصفي أ ب للإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية	V ₂₀	متغير البعد المقارن للإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط
V ₁₀	متغير البعد الوصفي أ جـ للإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية	V ₂₁	متغير دقة الإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية
V ₁₁	متغير البعد التراسلي أ ب للإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية	V ₂₂	متغير دقة الإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط

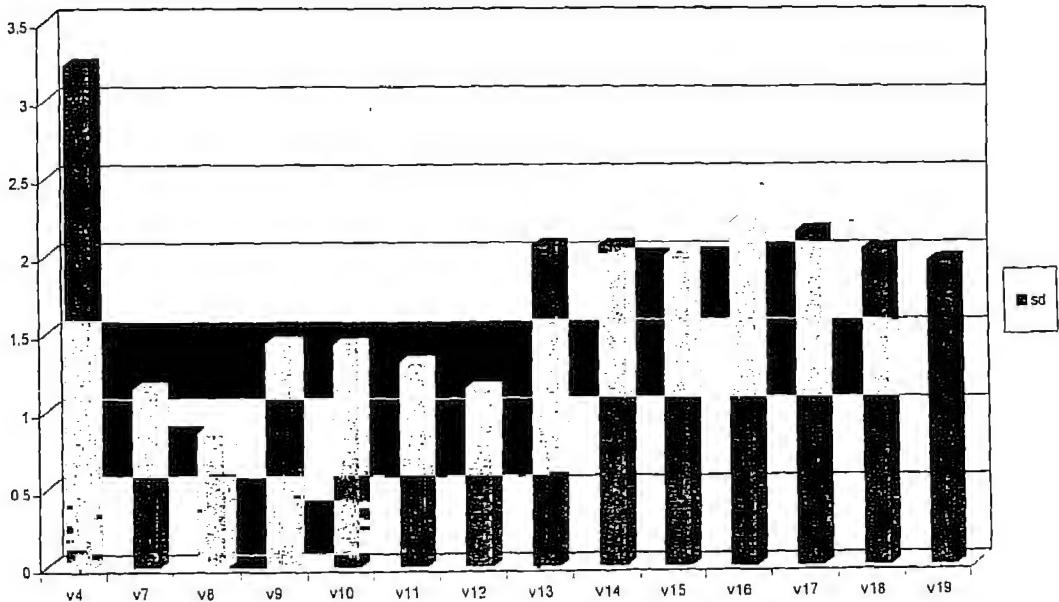
وقد لوحظ أيضاً أنه تم إعطاء كل من متغيري : الفصل الدراسي (المعبر عن السن) ، النوع أرقام هي ١ ، ٢ على التوالي .

وذلك لأن الباحثة قد أخذت في اعتبارها هذين المتغيرين من المتغيرات المصاحبة ، والتي يمكن أن تؤثر في العلاقة موضع البحث ، كما ذكر سابقاً.

وفيما يلي عرض للرسومات البيانية التي توضح العلاقة بين بعض متغيرات الدراسة العقلية ومتغيرات الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى من خلال مقياس النزعة المركزية (المتوسط) ومقياس التشننت (الانحراف المعياري).

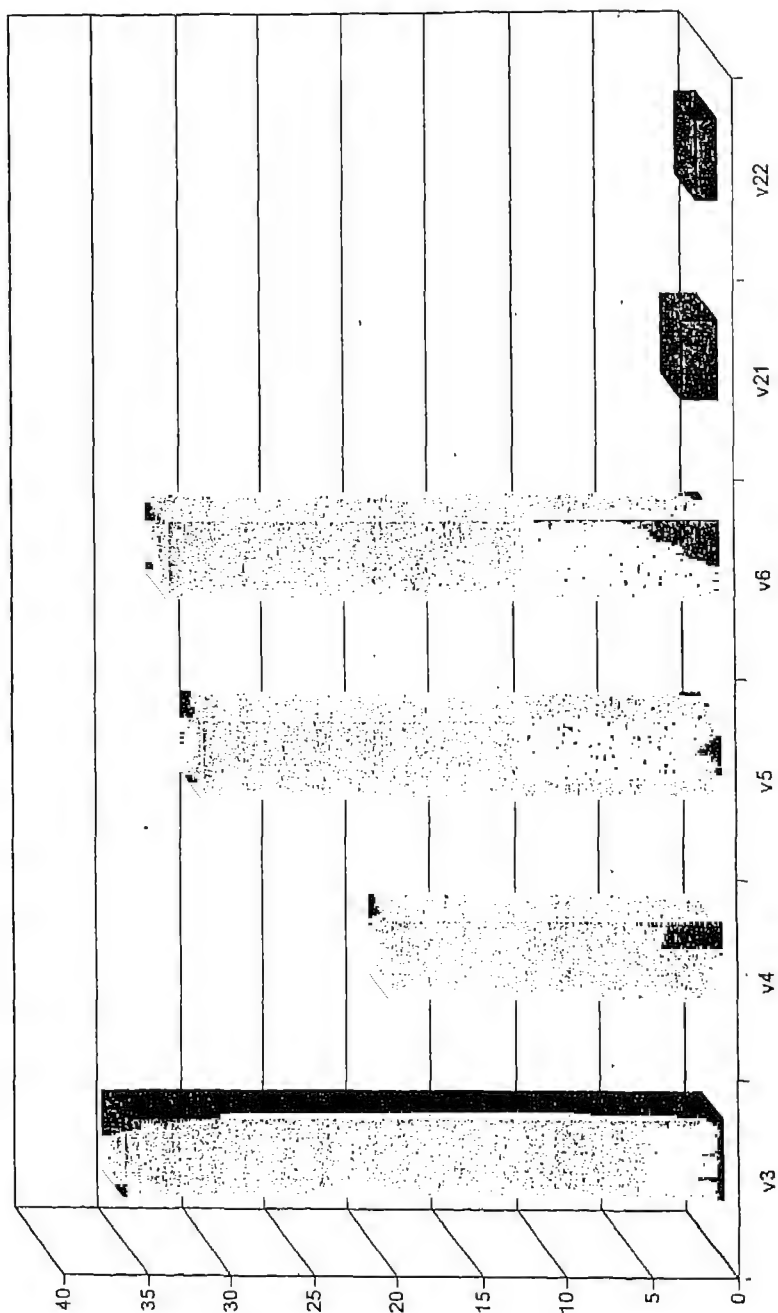
* * *

sd

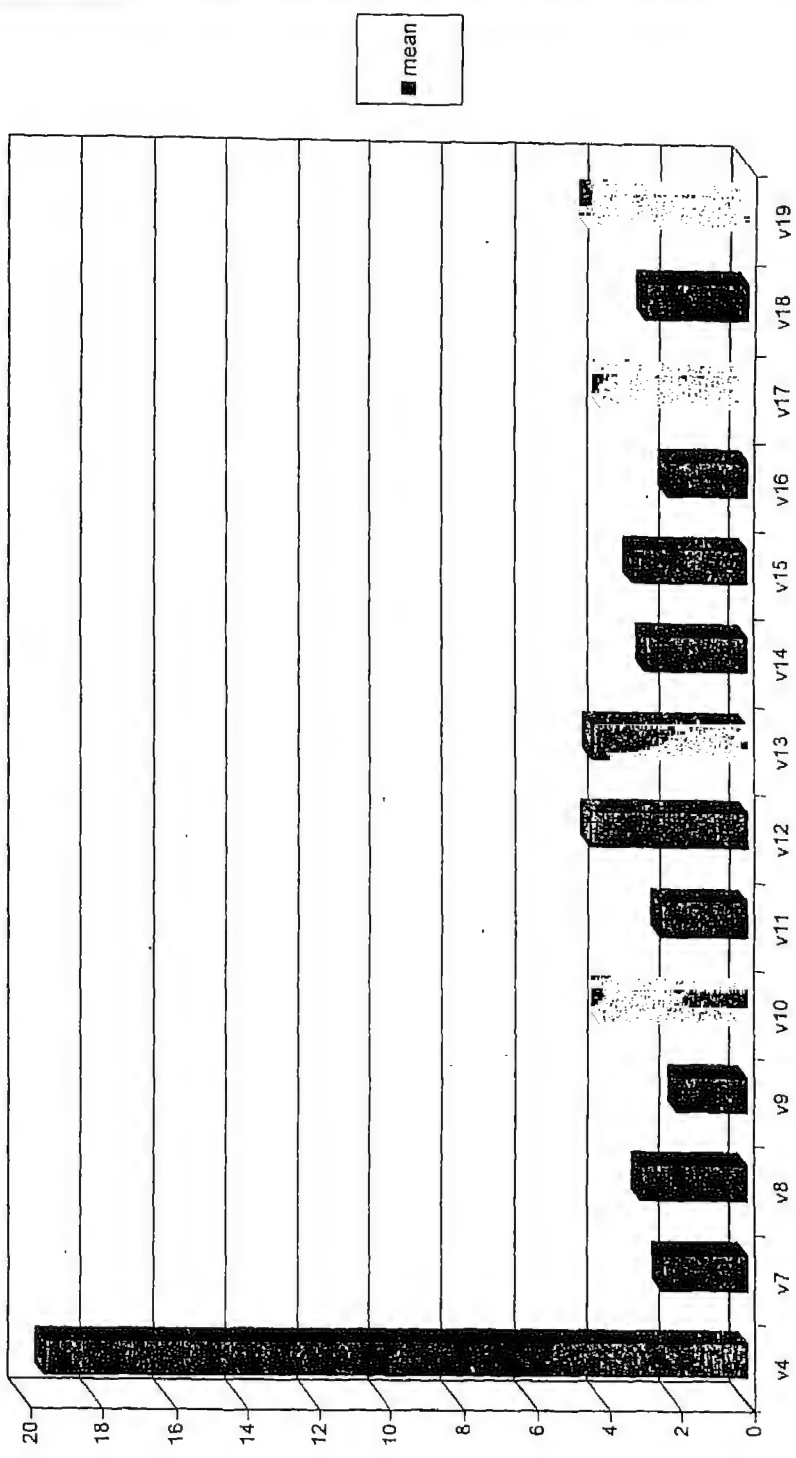


mean

mean

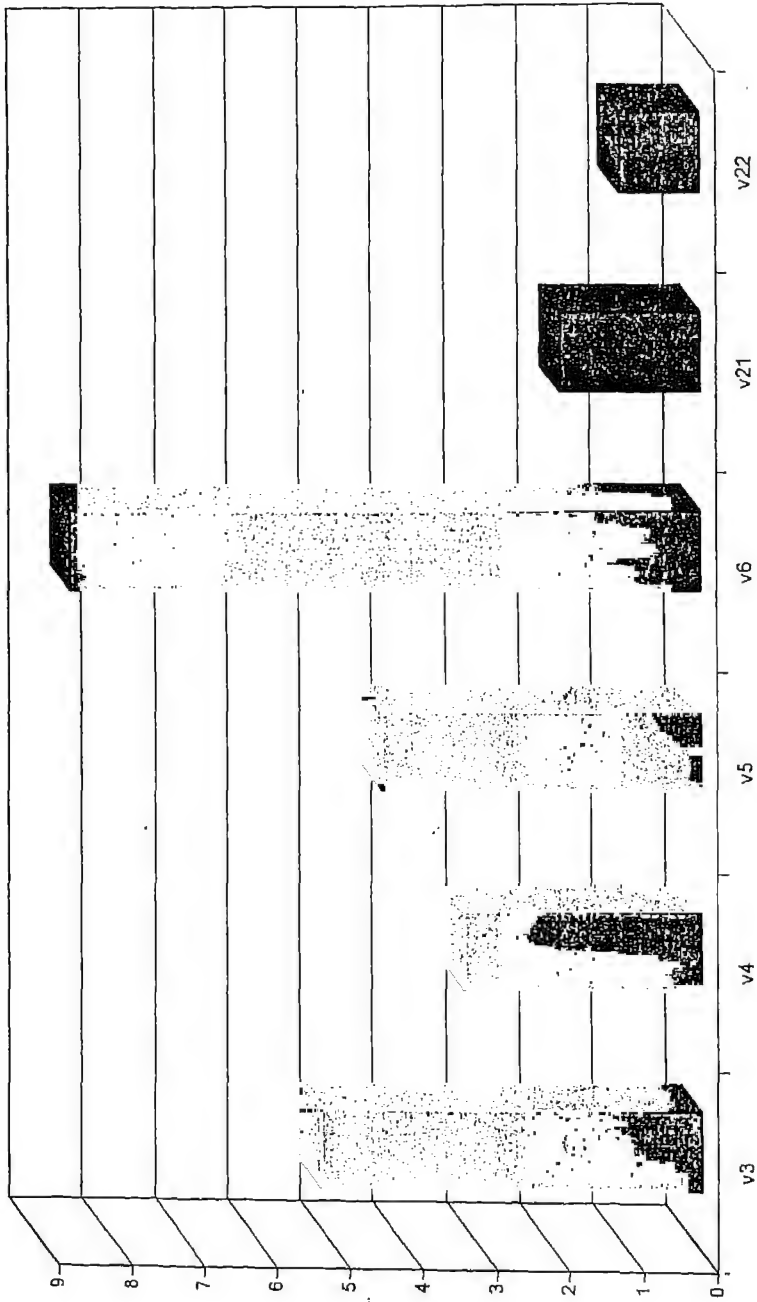


mean



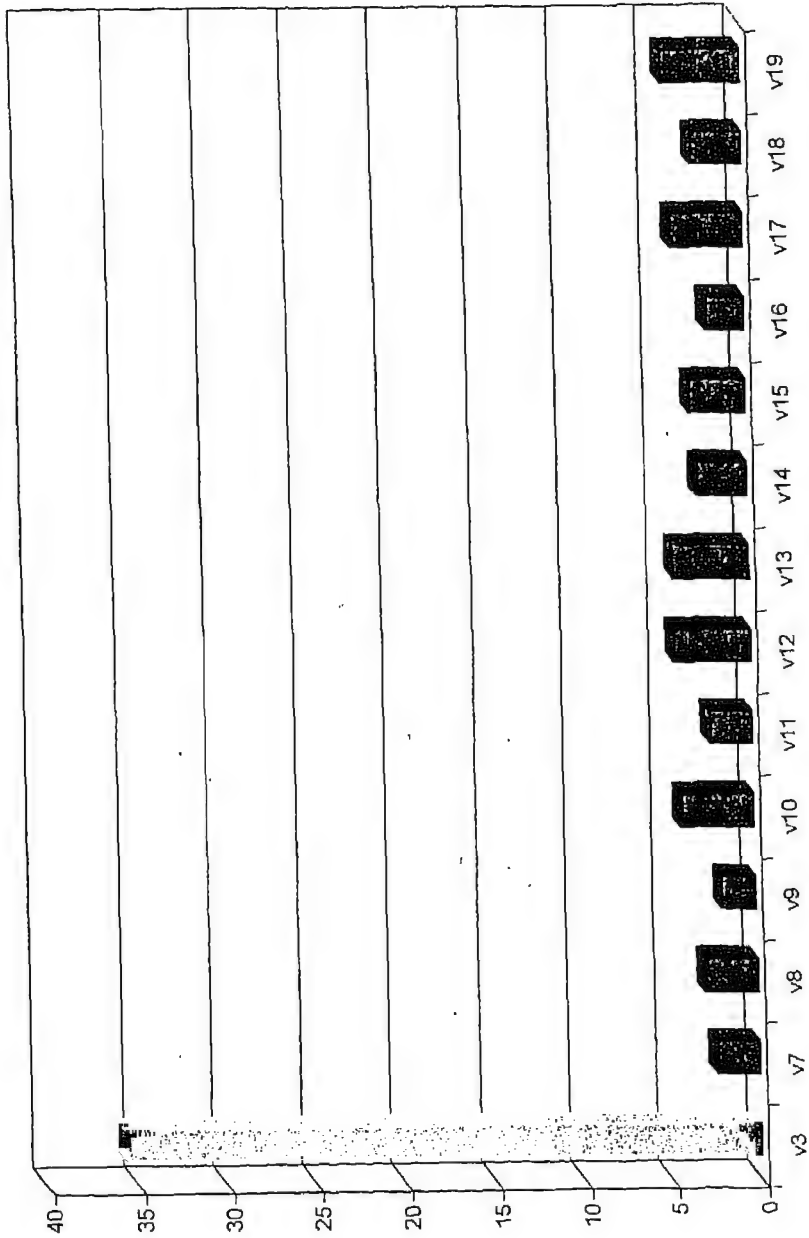
sd

sd



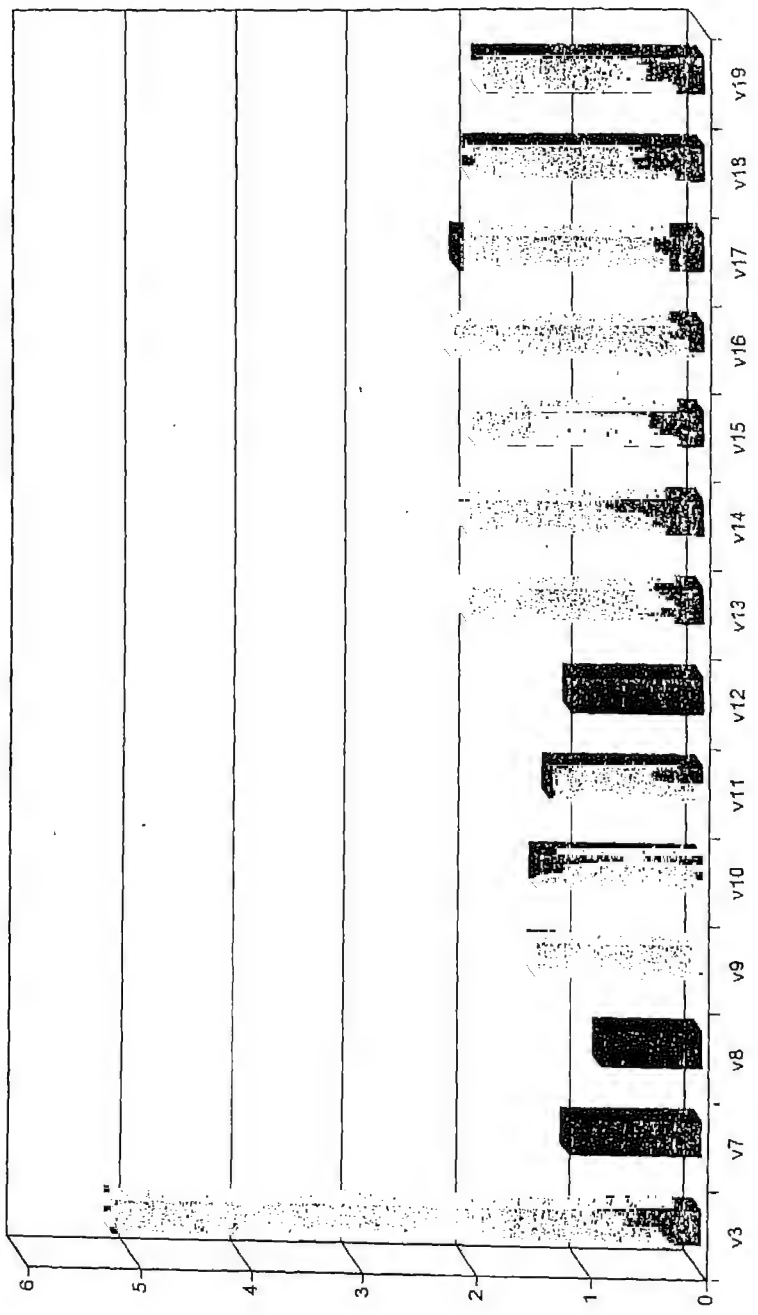
mean

mean

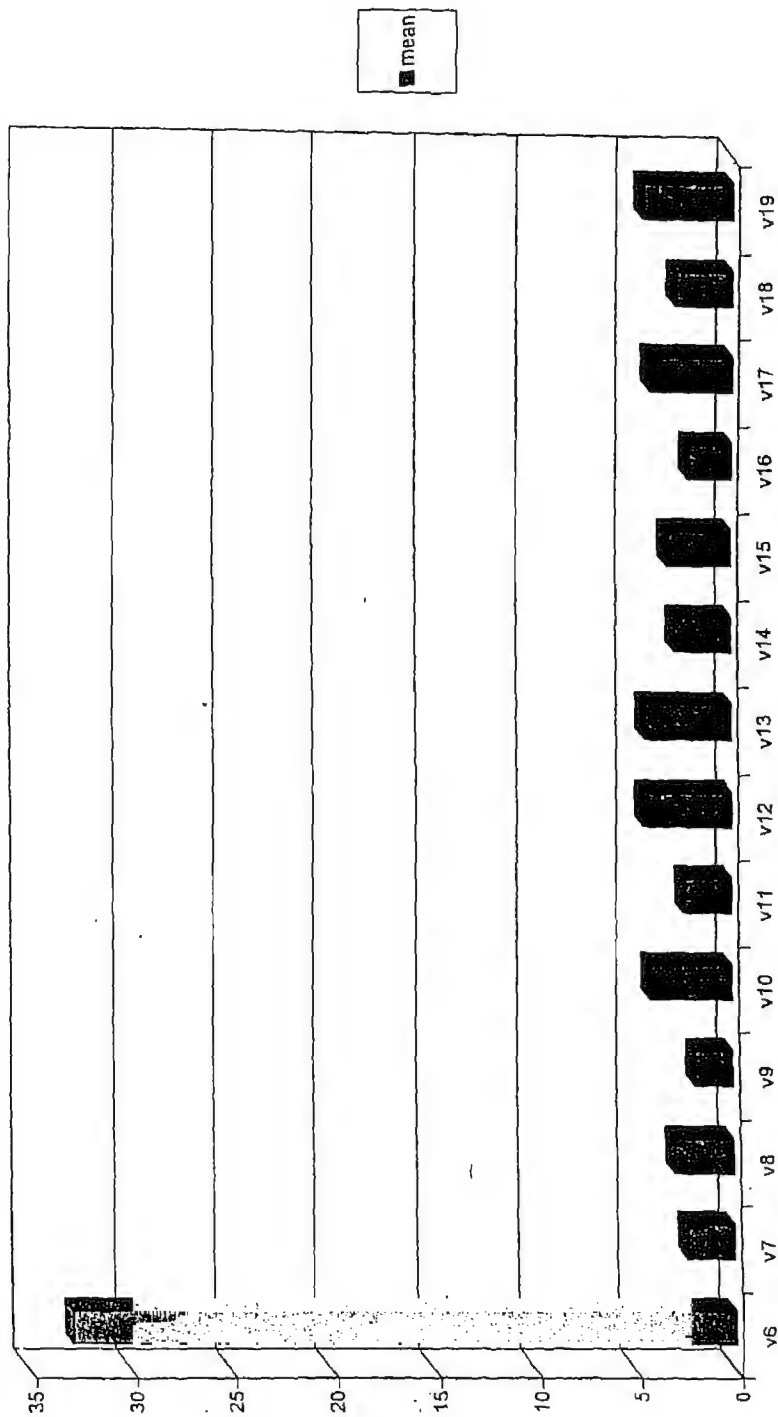


sd

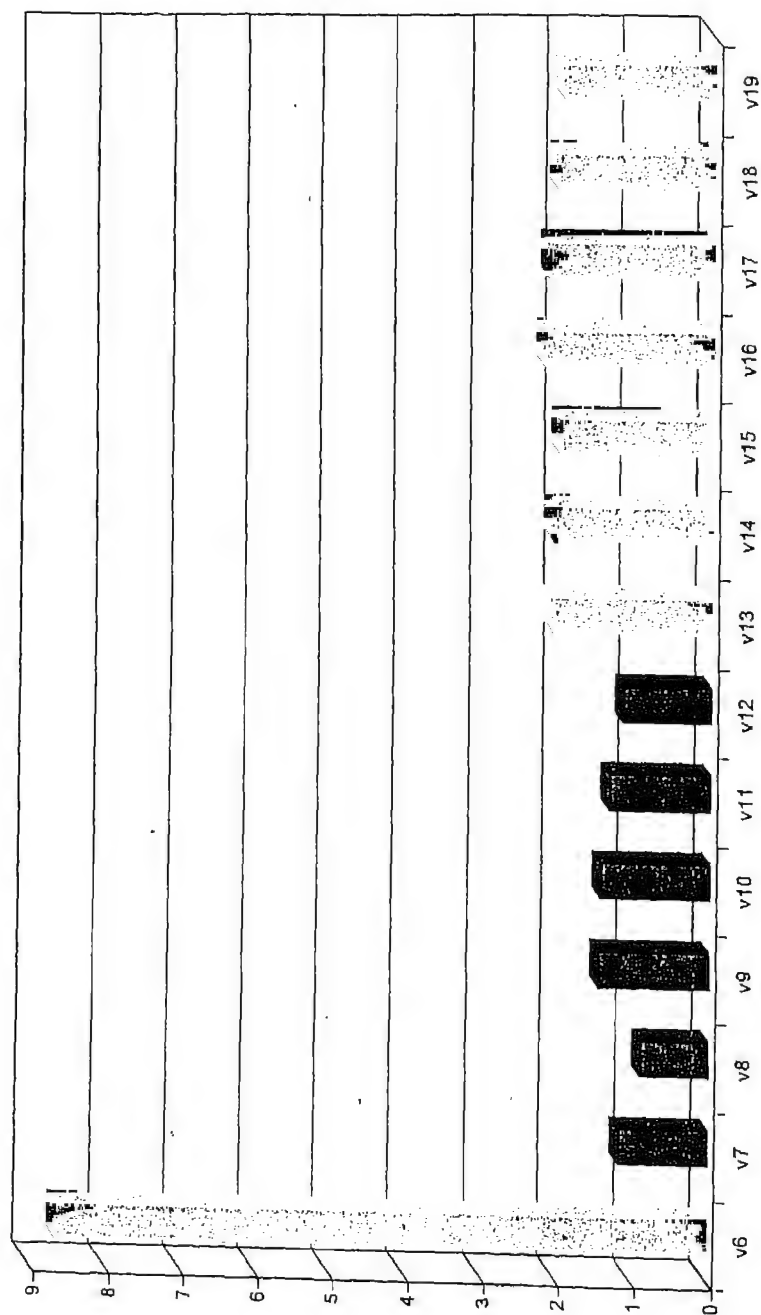
sd



mean

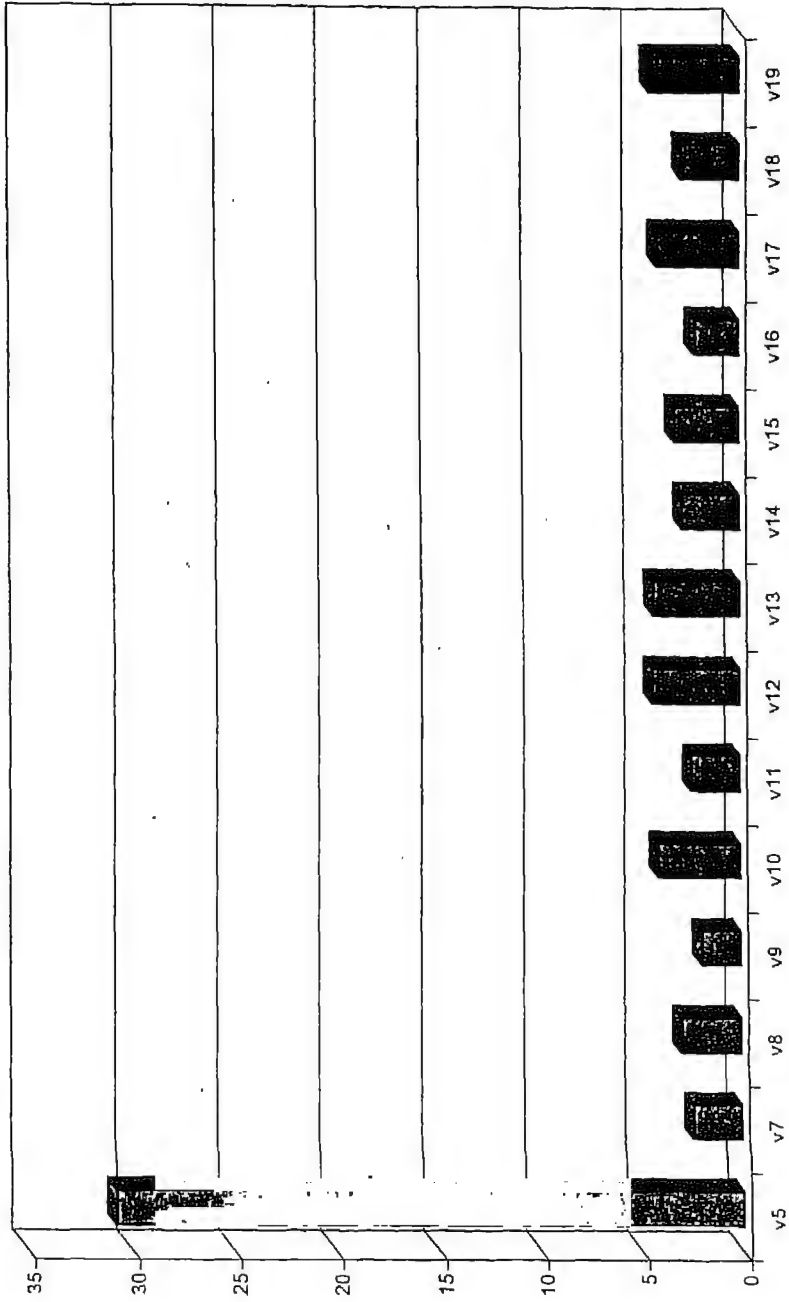


sd

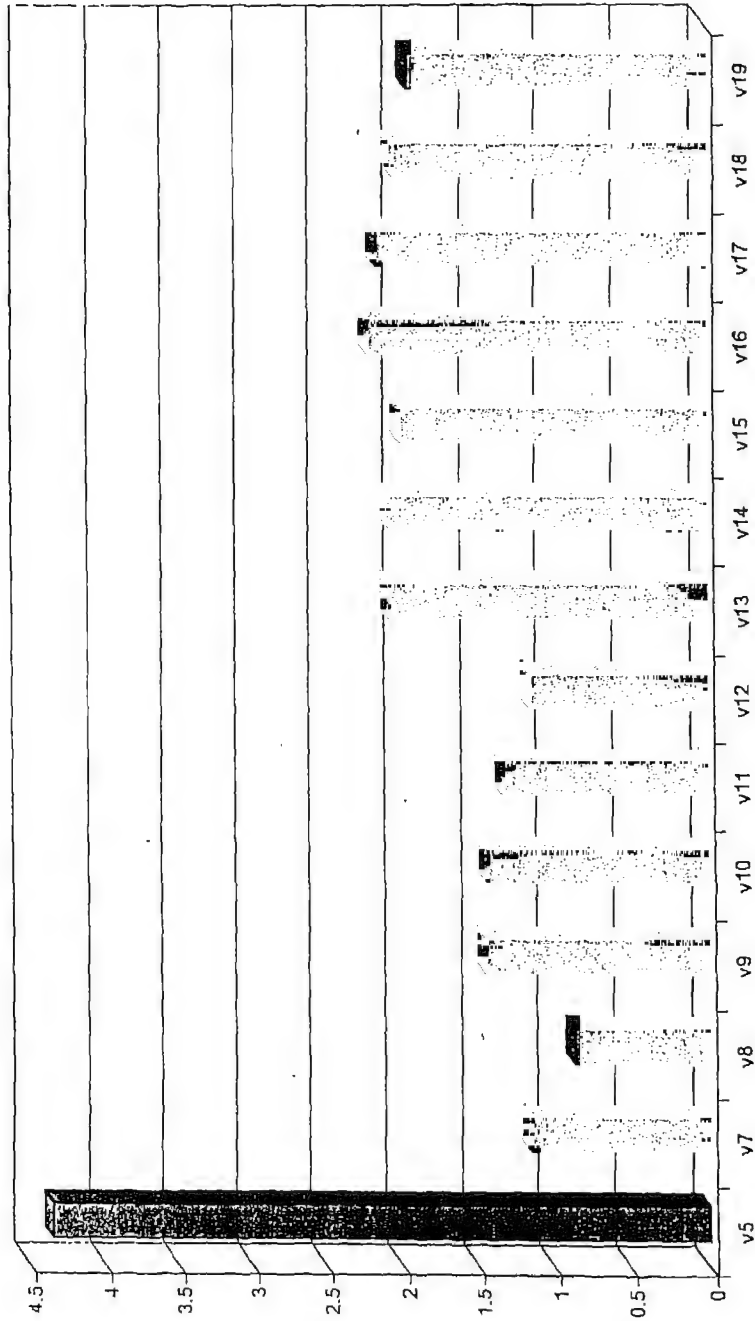


mean

■ mean



sd



sd

• جدول تكرارى لدقة الإدراك الاجتماعى :

قامت الباحثة بحساب دقة الإدراك الاجتماعى لكل سمة على كل طفل كما ذكر سابقا، ومن هذه النتائج دون الاستعانة بالحاسب الالى، قامت بعمل جدول تكرارى لدرجات الدقة على ١١٦ طفل وطفلة هم أفراد العينة.

ومما هو معروف - كما بالفصل الثانى - أن الإدراك الاجتماعى يكون دقيقا عندما تقترب الدرجة من ١ أو تساويها.

لذلك فقد قُسمت الباحثة الدرجات الى فئات بحسب الدرجات التى حصلت عليها، ثم قُسمت النتيجة الى الفصول الأربعة وكل فصل الى ذكور وإناث، وذلك فى كل سمة على حده.

والجدول موضح بالصفحة التالية:

وبلاحظ من الجدول التالى ما يلى:

بالنسبة لسمة القدرة الاجتماعية:

جاء أعلى تكرار للرقم ١ بالصف الثانى الابتدائى : وكان العدد ١٥

٩ ذكور ، ٦ إناث

جاء أقل تكرار للرقم ١ بالصف الخامس الابتدائى وكان العدد ٧

٧ ذكور ، - إناث

بالنسبة لسمة السيطرة والتسلط:

جاء أعلى تكرار للرقم ١ بالصف الثانى الابتدائى : وكان العدد ١٤

٩ ذكور ، ٥ إناث

جاء أقل تكرار للرقم ١ بالصف الخامس الابتدائى وكان العدد ٤

٣ ذكور ، ١ إناث

• يلاحظ مما سبق أن الدقة تتناسب عكسيا مع العمر (الدقة $\propto \frac{1}{\alpha}$ العمر)، كما يلاحظ أن هناك فروقا فى الدقة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، مما سبق

هل يمكن القول أن دقة الإدراك الاجتماعي مسألة حس فطري أكثر منها تطبيع اجتماعي، وإلى أي مدى يحدث هذا؟ ، وهل تلعب الهرمونات الأنثوية أو الذكورية دوراً في هذا .. ؟ ستترك الباحثة مناقشة هذه الملحوظة بالفصل التالي حيث مناقشة نتائج الدراسة ومحاولة تفسيرها.

• حساب تكرارات دقة الإدراك الاجتماعي لأفراد العينة.

القدرة الاجتماعية

جدول (١٤):

تكرار الفئات										الصف والتوزيع
صفر-٠	+٠,٥	+١,٠	+١,٥	+٢,٠	+٢,٥	+٣,٠	+٣,٥	+٤,٠	+٤,٥	
										الصف الثاني الابتدائي
										العدد الكلي (٣٠):
-	-	-	-	-	١	٣	٩	١	-	الذكور (١٤)
-	-	-	-	١	-	٢	٦	٥	٢	الإناث (١٦)
-	-	-	-	١	١	٥	١٥	٦	٢	المجموع
										الصف الثالث الابتدائي
										العدد الكلي (٣٠):
-	-	-	-	١	٥	-	٤	-	٥	الذكور (١٥)
-	-	-	-	-	٧	٣	٤	١	-	الإناث (١٥)
-	-	-	-	١	١٢	٣	٨	١	٥	المجموع
										الصف الرابع الابتدائي
										العدد الكلي (٢٦):
-	-	-	١	-	-	٢	٧	-	٢	الذكور (١٢)
-	-	-	٢	١	١	٥	٣	٢	-	الإناث (١٤)
-	-	-	٣	١	١	٧	١٠	٢	٢	المجموع
										الصف الخامس الابتدائي
										العدد الكلي (٣٠):
-	-	-	-	٢	٢	٣	٧	٣	-	الذكور (١٧)
-	-	-	-	١	٤	٥	-	٢	١	الإناث (١٣)
-	-	-	-	٣	٦	٨	٧	٥	١	المجموع

السيطرة والتسلط

جدول (١٥):

تكرار الفئات الصف والنوع	صفر-١,٥	+١,٥	+٢,٥	+٣,٥	+٤,٥	+٥,٥	+٦,٥	+٧,٥	+٨,٥	+٩,٥
الصف الثاني الابتدائي العدد الكلي (٣٠):										
الذكور (١٤)	-	١	٩	٤	-	-	-	-	-	-
الإناث (١٦)	٤	٣	٥	٢	٢	-	-	-	-	-
المجموع	٤	٤	١٤	٦	٢	-	-	-	-	-
الصف الثالث الابتدائي العدد الكلي (٣٠):										
الذكور (١٥)	١	٣	٣	٥	١	١	١	-	-	-
الإناث (١٥)	٣	-	٣	٥	٣	-	١	-	-	-
المجموع	٤	٣	٦	١٠	٤	١	٢	-	-	-
الصف الرابع الابتدائي العدد الكلي (٢٦):										
الذكور (١٢)	٣	٤	٣	-	١	١	-	-	-	-
الإناث (١٤)	٣	-	٩	٢	-	-	-	-	-	-
المجموع	٦	٤	١٢	٢	١	١	-	-	-	-
الصف الخامس الابتدائي العدد الكلي (٣٠):										
الذكور (١٧)	١	٥	٣	٣	٢	٣	٣	-	-	-
الإناث (١٣)	٢	١	١	٣	٢	-	-	١	-	-
المجموع	٣	٦	٤	٦	٤	٣	٣	١	-	-

٣- حساب ثبات وصدق المقاييس:

تم حساب ثبات وصدق المقاييس الستة باستخدام الحاسب الآلى، بنفس البرنامج (SPSS)، باستخدام معامل ألفا (α)، وتم اختيار هذا المعامل لأن معظم المقاييس احتمالات إجابتها غير ثنائية، مما يتطلب استخدام هذا المعامل.

ويعد معامل ألفا إحدى طرق تعيين الثابت التى تعتمد على ما يسمى بطريقة التناسق الداخلى: "Internal consistency" وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط بنود الاختيار ببعضها البعض، وكذلك ارتباط كل بند بالاختبار ككل.

(القياس النفسى (١٨)، ص ١٧٠-١٧٣)

- وبناء عليه فقد تم حساب معامل ألفا لكل مقياس فى كل فرقة دراسية من الفرق الأربعة بالعينة، وذلك لان كل المقاييس - عدا التذكر - تختلف بنوده أو طريقة تصحيحه باختلاف الفصول.

- وكما تم حساب ألفا للاختبار ككل، فقد تم حساب ألفا بالنسبة لكل بند فى كل مقياس بكل فرقة، بمعنى أنه لو حذفنا أى بند من بنود أى مقياس فهل ستتأثر قيمة معامل ألفا؟

ولهذا الحساب أهمية لأنه يدل على مدى ارتباط كل بند بالاختبار ككل، وبالتالي مدى أهميته للاختبار ككل، ولما يقىسه الاختبار، وبالتالي مدى صدقه فى قياس ما وضع لقياسه بالفعل. (القياس النفسى (١٨)، ص ١٨٣).

وفيما يلى بيان بقيم ألفا لكل مقياس فى كل فرقة دراسية، وكذلك قيم ألفا لكل بند فى كل مقياس بكل فرقة دراسية:

(١) اختبار الذكاء المصور: لقياس الذكاء العقلى العام:

(١-أ) الفصل الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥١١٧

وهى تعتبر مرتفعة بالنسبة لقيم ألفا المنخفضة نسبيا.

- قيمة ألفا لكل بند: (بعض الأمثلة)

١ = ٠,٥٣٣٥ أى أننا لو حذفنا السؤال الأول فان قيمة ألفا للاختبار ككل

سترتفع ولكن بمقدار ضئيل $\approx ٠,٠٢$

وهكذا بالنسبة لكل بند من البنود الـ ٥١ لهذا الاختبار (حيث أن الجداول موضحة بملاحق الدراسة).

$0,4881 = 6$ أى أننا لو حذفنا السؤال السادس فإن قيمة ألفا للاختبار ككل ستقل بمقدار تقريباً $0,02$.

وهكذا فالملاحظ من نتيجة ألفا لبنود الذكاء المصور للفصل الثانى أنها تتراوح بين $0,02$ بالزيادة أو النقصان، $0,01$ كذلك بالزيادة والنقصان. وفى هذا إشارة لتساوى علاقة بنود الاختبار بعضها ببعض، وعلاقتها بالاختبار ككل تقريباً. فيما تقيسه. هذا بالنسبة للثبات،

أما بالنسبة للصدق:

- فبالنسبة للسؤال الأول مثلاً: نجد أن : قيمة ألفا الكلية للاختبار ستزيد بمقدار $0,02$ لو حذفناه، مما يشير إلى أن هذا السؤال يؤثر تأثيراً سالباً على صدق الاختبار ولكن بمقدار ضئيل ($0,02$) يمكن التغاضى عنه، وبالتالي اعتبار السؤال صادق فى قياس ما وضع لقياسه.

- أما بالنسبة للسؤال السادس : فإن نقصان قيمة ألفا بمقدار $0,02$ لو حذفناه، تشير إلى أن هذا السؤال يؤثر تأثيراً إيجابياً على صدق الاختبار، وبالتالي فهو أصدق فى التعبير عما يقيسه الاختبار.

- وعموماً فإنه يمكن القول أن القيم تتراوح بين $0,02$ ، $0,01$ بالزيادة أو النقصان عن قيمة ألفا الكلية وبالتالي فالفروق تعتبر بسيطة وبالتالي فكل الأسئلة صادقة بمقدار ($0,05$) تقريباً فى قياس ما وضعت لقياسه بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(١-ب) الصف الثالث الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية $0,6824 =$

وتعتبر قيمة مرتفعة ، وأعلى من سابقتها ($0,5117$).

- قيمة ألفا لكل بند: بعض الأمثلة:-

البند (١) $0,6738 =$ البند (٤٣) $0,6680 =$

البند (٤٤) $0,6846 =$ البند (٥١) $0,6736 =$

وهذه القيم تختلف عن القيمة الكلية بمقدار بسيط يتراوح بين ٠,٠١ ، ٠,٠٠٢ بالزيادة أو النقصان. وذلك فى كل بنود الاختبار
الـ (٥١).

وفى هذا إشارة أيضا الى تقارب علاقة بنود الاختبار ببعضها البعض، وبالاختبار ككل، وبما أن الفروق بسيطة بين الأسئلة ، إذن كل الأسئلة تعتبر صادقة بمقدار (٠,٦٨ تقريباً) فى قياس ما وضعت لقياسه بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(١-ج) الصف الرابع الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٤٦ أى = تقريباً ٠,٦٥

وهى أعلى من الصف الثانى ، ومقاربة لقيمة ألفا بالصف الثالث.

- قيمة ألفا لكل بند: بعض الأمثلة:

البند (١) = ٠,٦٤٩ أى تقريباً ٠,٦٥ البند (١٢) = تقريباً ٠,٦٤

البند (١٨) = تقريباً ٠,٦٣ البند (٣٢) = تقريباً ٠,٦٧

البند (٩) = تقريباً ٠,٦٠ البند (٤٢) = تقريباً ٠,٦٥

البند (٤٦) = تقريباً ٠,٦٢

وهكذا فإن قيمة ألفا لكل بند تتراوح بين ٠,٦٠ كأقل قيمة ، و

٠,٦٧ كأعلى قيمة، وبالتالي فأعلى فارق بين القيمة الكلية وقيمة البنود

= ٠,٠٥

وهذا يشير الى تقارب علاقة البنود ببعضها البعض وبالاختبار

ككل، كما يشير الى أن الأسئلة تعتبر صادقة بما يتراوح بين ٠,٦٠ ،

٠,٦٥

فمثلا : السؤال رقم ٩ لو حذف من الاختبار فإن قيمة ألفا ستقل بمقدار ٠,٠٥ الأمر الذى يعنى أن هذا السؤال أكثر صدقا فى قياس ما وضع لقياسه، أكثر من السؤال رقم ١ مثلا حيث تبقى القيمة كما هى (٠,٦٥)، والسؤال رقم ٣٢ حيث ألفا ستزيد بمقدار (٠,٠٢)، وهكذا فزيادة قيم ألفا بحذف بعض البنود، أو نقصان قيمة ألفا تعتبر فى نطاق بسيط

(١-د) الصف الخامس الابتدائى:

$$- \text{قيمة ألفا الكلية} = ٠,٧٤٠٤ = ٠,٧٤$$

وتعتبر أعلى قيمة تم الحصول عليها فى هذا الاختبار.

- قيمة ألفا لكل بند: بعض الأمثلة:

$$\text{البند (١)} = ٠,٧٥ \quad \text{البند (٢)} = ٠,٧٣$$

$$\text{البند (٣)} = ٠,٧٦ \quad \text{البند (٤٣)} = ٠,٧٤$$

$$\text{البند (٥٢)} = ٠,٧٢ \quad , \text{ وهكذا}$$

وهذا يشير الى أن قيمة ألفا تتراوح بين ٠,٧٢ ، ٠,٧٦

وكما سبق فإن قيمة ألفا الكلية تعتبر متقاربة مع قيم البنود ، وكذلك قيم البنود تتقارب مع بعضها البعض،

الأمر الذى يشير من ناحية الثبات الى علاقة البنود ببعضها وعلاقتها بالاختبار ككل، وأما من ناحية الصدق فإن:

السؤال رقم ٣ مثلا لو حذف فإن قيمة ألفا سترتفع بمقدار ٠,٠٢ الأمر الذى يعنى أنه أصدق من السؤال رقم ٤٣ حيث تبقى ألفا كما هى، والسؤال رقم ٢ أو رقم ٥٢ حيث حذف أى منها سيخفض قيمة ألفا بمقدار ٠,٠٢ ، ٠,٠١ على التوالى،

وحيث أن قيم البنود متقاربة من بعضها البعض، ومن قيمة ألفا الكلية، إذن فيمكن اعتبارها كلها صادقة بنفس الدرجة فى قياس ما وضعت لقياسه.

وختاماً يمكن القول أن :

اختبار الذكاء المصور لقياس الذكاء العقلي العام - من تصميم أحمد ذكى صالح - بعد انتقاء بنوده لتصبح (٥١ بند فى الفصلين الثانى والثالث ، و ٥٢ بند بالرابع والخامس) ، وتطبيقها على عينة البحث ، تراوحت قيمه بين ٠,٥ ، ٠,٧ ،

حيث زادت القيمة بزيادة السن ، وتقاربت فيه قيم البنود من بعضها البعض ومن القيمة الكلية لألفا ، وذلك بكل فرقة دراسية ، لتدل بذلك على درجة الثبات والصدق المراد حسابها .

(٢) مقياس الذكاء الوجدانى:

(٢-أ) الصف الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٢٨٦٦ تقريباً ٠,٣

- قيمة ألفا لكل بند: (عدد البنود ٥ بنود بكل الفرق):

البند (١) = ٠,٢ البند (٢) = ٠,٣

البند (٣) = ٠,١٧ البند (٤) = ٠,٥

البند (٥) = ٠,٢٦ تقريباً ٠,٣

مما سبق يتضح أن:

قيمة ألفا الكلية أقل من قيم ألفا باختبار الذكاء العقلي العام ، وألفا عند حذف السؤال الأول والثالث والخامس تتقارب مع القيمة الكلية ، أى أنها على نفس الدرجة من الصدق ،

بينما فى السؤال الثانى تقل قيمة ألفا بمقدار ٠,٦ أى أن السؤال الثانى أكثر الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى على هذه الفئة العمرية من أفراد العينة ، بينما السؤال الرابع تزيد قيمة ألفا عند حذفه بمقدار ٠,٢ وبالتالى فهو أقل الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى .

(٢-ب) الصف الثالث الابتدائي:

- قيمة ألفا الكلية = - ٠,٠٤

- قيمة ألفا لكل بند =

البند (١) = - ٠,٠٦ البند (٢) = - ٠,٠٢

البند (٣) = - ٠,٠١ البند (٤) = ٠,٢١

البند (٥) = ٠,٧

مما سبق يتضح أن:

قيمة ألفا الكلية أقل من سابقتها، وهي قيمة سالبة، وتتقارب القيم مع القيمة الكلية في الأسئلة (٣،٢،١)، بينما تقل قيمة ألفا بشكل ملحوظ (٠,٦٦) في البند ٥ أي أنه أكثر البنود تعبيراً عن صدق الاختبار في قياس الذكاء الوجداني، بينما يعتبر البند ٤ أقل البنود تعبيراً عن الصدق حيث تزيد قيمة ألفا عند حذفه بمقدار (٠,١٧) وذلك بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(٢-ج) الصف الرابع الابتدائي:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٢٣١ تقريباً = ٠,٦

وبالتالي فهي أعلى قيمة تم الحصول عليها من سابقتها.

- قيمة ألفا لكل بند:

البند (١) = ٠,٦ البند (٢) = ٠,٥

البند (٣) = ٠,٥١ البند (٤) = ٠,٦١

البند (٥) = ٠,٦ ٠,٣

مما سبق يتضح:

تقارب قيم البنود من القيمة الكلية للاختبار، أى أن الأسئلة متقاربة فى علاقتها ببعضها البعض من حيث الثبات،
أما من حيث الصدق فإنها تعتبر جميعا على نفس الدرجة من الصدق تقريبا (من ٠,٥ الى ٠,٦) وهى تعتبر قيمة مرتفعة.

(٢-د) الصف الخامس الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٧٨٥٧ - تقريبا = ٠,٨ -
- وهى أقل قيمة تم الحصول عليها ، وهى قيمة سالبة.
- قيمة ألفا لكل بند =
- البند (١) = ٠,٦٥ - البند (٢) = ٠,٠٥
- البند (٣) = ٠,٥٥ - البند (٤) = ١,٣ -
- البند (٥) = ٠,٧٢ -

مما سبق يتضح :

- تقارب قيم السؤال الأول والثالث والخامس من قيمة ألفا الكلية.
- نقصان قيمة ألفا عند حذف السؤال الرابع بمقدار (٠,٥) وبالتالي فهو يعتبر أكثر الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى بالنسبة لهذه الفئة العمرية من أفراد العينة.
- زيادة قيمة ألفا عند حذف السؤال الثانى بمقدار (٠,٨٥) وبالتالي فهو أقل الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى بالنسبة لهذه الفئة العمرية من أفراد العينة.
- يلاحظ أن لكل فئة عمرية بنود تعبر أكثر عن صدق الاختبار، وذلك لأن البنود تختلف باختلاف الفصول.

- تظهر قيمة سالبة في كل من الفصل الثالث والخامس وهي تعبر عن علاقة عكسية بين معامل ألفا وكل من عدد البنود وتباينها والتباين الكلى للاختبار.

(٣) اختبار التذكر:

(٣-أ) الصف الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥٢ (عدد البنود ١٠ بنود بكل المراحل بنفس الأسئلة)

- قيمة ألفا لكل بند:

$$\text{البند (١)} = ٠,٥٨ \quad \text{البند (٢)} = ٠,٣٤$$

$$\text{البند (٣)} = ٠,٣ \quad \text{البند (٤)} = ٠,٤١$$

البنود من ٥ الى ١٠ قيمة ألفا تتراوح بين ٠,٥ و ٠,٥٢

مما سبق يتضح:

وجود تقارب بين قيمة ألفا الكلية وقيمة ألفا بالبنود عامة، وبالأخص البنود من ٥ الى ١٠ ،

تقل قيمة ألفا فى البنود ٢، ٣، ٤ بمقادير : ٠,١٨، ٠,٢٢، ٠,١١،
تزيد قيمة ألفا فى البند ١ بمقدار ٠,٠٦

وهذا يشير الى أن السؤال الثالث يعد أكثر الأسئلة صدقا وتعبيرا عن القدرة على قياس التذكر بالنسبة لهذه المرحلة العمرية بعينه البحث، إذ تنخفض قيمة ألفا عند حذفه بمقدار ٠,٢٢، وفى المقابل يعد السؤال الأول أقل الأسئلة تعبيرا عن الصدق، إذ تزيد قيمة ألفا بحذفه بمقدار ٠,٠٦ (ولكنها ليست بالزيادة الكبيرة).

(٣-ب) الصف الثالث الابتدائي:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥٥٤٩ تقريباً = ٠,٦

وهي أعلى من سابقتها ، وإن كان ذلك بمقدار بسيط.

- قيمة ألفا لكل بند =

البند (١) تقريباً = ٠,٥٨ البند (٢) = ٠,٤٢

البند (٣) = - ٠,٤٤

البنود من ٤ إلى ١٠ قيمها تتراوح بين ٠,٥ إلى ٠,٥٦ ،

وبالتالى فهي تتقارب مع البند الأول وكذلك تقترب من القيمة الكلية لألفا.

أما البند الثانى والثالث فإن حذفها سيقلل من قيمة ألفا بمقدار: ٠,١٨ ، ٠,١٦ ، على التوالى، وبالتالي فهما أصدق بندين فى قياس التذكر بالنسبة لهذه الفئة العمرية، وعموماً فالفرق ليست بالكبيرة بين البنود وبعضها، ودرجة صدقها تتراوح بين ٠,٥ ، ٠,٥٥ تقريباً.

(٣-ج) الصف الرابع الابتدائي:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٣٩٦٦ تقريباً = ٠,٤

وهي أقل من سابقتها إلا أنها لا تقل عنها بالكثير.

- قيمة ألفا لكل بند :

تتراوح قيمة ألفا فى البنود كلها بين ٠,٤ ، ٠,٤٤ ، عدا البنود

الثانى والرابع والتاسع والعاشر فهي فى البند ٢ ، ٩ تقريباً = ٠,٣ ، وفى

البند ١٠ = تقريباً ٠,٣٥ ، وفى البند ٤ = ٠,٢٣

وبالتالى فالبند ٤ يعتبر أصدق البنود فى قياس التذكر بالنسبة لهذه

الفئة العمرية ، إذ عند حذفه تقل قيمة ألفا بمقدار ٠,١٧

وفى المقابل يعد السؤال الثالث أقل البنود تعبيراً عن صدق القدرة

المقاسة بالنسبة لهذه الفئة العمرية إذ ترتفع قيمة ألفا بحذفه بمقدار ٠,٠٤

وعموما فالفروق تعتبر بسيطة بين البنود وبعضها ، وبالتالي فهي تتقارب في صدقها وثباتها من القيمة الكلية لمعامل ألفا.

(٣-د) الصف الخامس الابتدائي:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥٠٩٩ تقريباً = ٠,٥١

وهي أعلى من سابقتها بالصف الرابع.

- قيمة ألفا لكل بند:

تتراوح قيمة ألفا في جميع البنود ما بين ٠,٥ تقريباً ، و ٠,٥٢ تقريباً، وذلك عدا البند الرابع الذي تقل قيمة ألفا عند حذفه بمقدار ٠,١٩ حيث تصبح ٠,٣٢

وبالتالى فهو يعتبر أصدق البنود تعبيراً عن قياس القدرة على التذكر بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

وعموما فالبنود تتقارب كلها من بعضها البعض حول الدرجة الكلية لقيمة ألفا لثبات وصدق الاختبار.

ومما سبق يتضح أن:

تقارب قيم ألفا في الفصول الأربعة بمتوسط ٠,٥١ تقريباً،

وتباين البنود الأكثر صدقاً بتنوع الفصول، لتتقارب في الفصلين الثانى والثالث حول السؤال الثالث تقريباً،

وفى الفصلين الرابع والخامس حول السؤال الرابع.

وربما يرجع السبب فى هذا الى متغير العمر.

(٤) اختبار التفكير التباعدى :

(٤-أ) الصف الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٧٤٤٩ تقريباً = ٠,٧٤

وهى تعتبر قيمة مرتفعة .

- قيمة ألفا لكل بند:

تتراوح قيم ألفا فى البنود العشرة ما بين ٠,٧٠ تقريباً ، و ٠,٧٥ تقريباً ، وهى بالتالى تقترب من القيمة الكلية لألفا فى ثباتها وصدقها.

(٤-ب) الصف الثالث الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٧٦٤ تقريباً = ٠,٧

وهى تقترب من سابقتها وإن كانت أقل منها بحوالى ٠,٠٤ تقريباً ،

- قيمة ألفا لكل بند:

قيمة ألفا فى البنود ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ١٠ تتراوح ما بين ٠,٧ ، ٠,٧٢ تقريباً ، وبالتالى فهى تقترب فى صدقها وثباتها من القيمة الكلية للمعامل.

أما فى البنود ٢، ٣، ٤، ٥، ٩ فهى نقل عن القيمة الكلية بمقدار يصل أقصاه الى ٠,٢ تقريباً ، وهذا يعنى أن هذه الأسئلة الخمسة أكثر صدقاً وقدرة على قياس التفكير التباعدى من الخمسة السابقة لها، وتصل أقل قيمة لألفا فى السؤال رقم ٢ حيث تصل قيمة ألفا عند حذفه الى ٠,٥٤ أى تقل بمقدار ٠,١٦ تقريباً = ٠,٢

وبالتالى فهو أصدق الأسئلة بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(٤-ج) الصف الرابع الابتدائي:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٧٥٨٥ تقريباً = ٠,٧٦

- قيمة ألفا لكل بند:

تتراوح بين ٠,٧٠ و ٠,٧٧ في البنود العشرة.

أى أن معامل ثبات وصدق بنود الاختبار يقترب من القيمة الكلية لألفا الكلية، ليساوى تقريباً ٠,٧٣ فى المتوسط.

(٤-د) الصف الخامس الابتدائي:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٨٠٧٣ \approx ٠,٨١

وهى أعلى قيمة تم الحصول عليها عامة بين المقاييس، وبين الفصول فى هذا المقياس.

- علاوة على أنها كقيمة لمعامل ألفا - فى حد ذاتها - تعتبر مرتفعة.

قيمة ألفا لكل بند:

تتراوح جميعها ما بين ٠,٨ ، ٠,٨٣ أى تقترب من قيمة ألفا الكلية، وذلك عدا البنود: ٢، ٥، ٦ إذ تصل قيمة ألفا عند حذفهم الى: ٠,٧٥ ، ٠,٧٦ ، ٠,٧٧ على التوالى.

وبالتالى فإن أقل قيمة تصل فى السؤال الثانى حيث تنخفض قيمة ألفا بمقدار ٠,٠٢ وإن كان هذا السؤال يعد أصدق الأسئلة تعبيراً عما هو مراد قياسه بالنسبة لهذه الفئة العمرية، إلا أن الفروق تعتبر بسيطة بين البنود وبعضها لتعبر بذلك عن درجة ثبات وصدق للمقياس بما يقارب القيمة الكلية للمقياس.

وعموماً .. فمما سبق يمكن القول:

أن قيمة ألفا الكلية تزيد بزيادة العمر لتصل أقصاها فى الصف الخامس، وكذلك نجد أن القيم الكلية متقاربة عامة ، وكذلك القيم داخل كل صف دراسى أى بين البنود وبعضها.

(٥) مقياس الإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية :

(٥-أ) الصف الثانى الابتدائى :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٤٣٩١ أى تساوى تقريباً ٠,٤٤ (عدد البنود عشرة : كما هى بكل الفصول)

- قيمة ألفا لكل بند :

- تتراوح قيم ألفا بين ٠,٤٨ كأعلى قيمة ، ٠,٣٢ كأقل قيمة .

وبالتالى فإن حذف مثل السؤال السادس سيخفض قيمة ألفا للاختبار ككل بمقدار ٠,٠١٢ لتصبح (٠,٣٢)،

كما أن حذف سؤال مثل السؤال الأول سيرفع قيمة ألفا بمقدار ٠,٠٤ لتصبح (٠,٤٨) ، وبالتالي فالبند رقم ٦ يعد أصدق البنود فى قياس القدرة الاجتماعية ، بينما البند رقم ١ بعد أقلها صدقاً .

ولكن بما أن الفروق بسيطة بين البنود وبفصل ، إذن فالمقياس ببندوه ثابت وصادق بمقدار القيمة الكلية لألفا تقريباً .

(٥-ب) الصف الثالث الابتدائى :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٢٤٣٩ أى تساوى تقريباً ٠,٢٤

- قيمة ألفا لكل بند :

تتراوح بين ٠,٢٢ إلى ٠,٢٦ أى أنها تقارب القيمة الكلية لألفا ، عدا السؤال رقم ٩ الذى تنقص قيمة ألفا الكلية بحذفه لتصل إلى - ٠,١٢ أى أنها تنخفض بمقدار ٠,٤ تقريباً ،

وهذا يشير بوضوح إلى أن هذا البند أصدق البنود فى قياس الإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية وذلك بالنسبة لهذه الفئة العمومية من العينة .

(٥-ج) الصف الرابع الابتدائي :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٥٩٣ أى تساوى تقريباً ٠,٦٦
- وهى تعتبر قيمة مرتفعة وأعلى من سابقتها ،
- قيم ألفا للبنود :
- تتراوح بين ٠,٦٨ و ٠,٦٠ وهى بهذا تقترب من القيمة الكلية لألفا
- لتعبر عن درجة ثبات وصدق المقياس ، والتي تساوى ٠,٦٤ فى المتوسط .

(٥-د) الصف الخامس الابتدائي :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٢٤٤ أى تساوى تقريباً ٠,٦٢
- وهى تعتبر قيمة مرتفعة وتقارب سابقتها إلا أنها تنخفض عنها بمقدار ٠,٠٢
- قيمة ألفا لكل بند :
- تقترب جميع البنود من القيمة الكلية لتصل إلى ٠,٦ أو ٠,٦١ أو ٠,٦٢ ، عدا البند الخامس الذى تصبح قيمة ألفا عند حذفه مساوية ٠,٥٣ أى تقل بمقدار ٠,٠٩
- وبالتالي فهذا البند يعد أصدق البنود فى قياس هذه السمة بالنسبة لهذه الفئة العمرية .
- إلا أن الفروق لا تزال بسيطة بين البنود وبعضها .
- مما سبق اتضح أن :
- قيم ألفا تباينت ولكن بمقدار بسيط ، وزادت فى الفصلين الرابع والخامس ، وربما يعود هذا لمتغير السن .
- كما أن قيم ألفا لكل بند تقاربت إلى حد كبير تحت كل فصل دراسى .

(٦) مقياس الإدراك الاجتماعي لسمة السيطرة والتسلط:

(٦-أ) الصف الثاني الابتدائي:

قيمة ألفا الكلية = ٠,٥١٧٤ أى تساوى تقريباً ٠,٥٢

وهى أعلى من نظيرتها فى سمة القدرة الاجتماعية .

قيمة ألفا لكل بند :

تتراوح القيم فى البنود العشرة ما بين ٠,٥ و ٠,٥٢ وهى بذلك تقترب فى درجة ثباتها وصدقها من القيمة الكلية لألفا ، وذلك عدا السؤال السادس إذ تقل قيمة ألفا عند حذفه لتصبح ٠,٢٤ أى تقل بمقدار ٠,١ .

وبالتالى فيعتبر هذا البند أصدق البنود فى قياس هذه القدرة بالنسبة لهذه الفئة العمومية من الدراسة .

وعموماً فإنه يمكن القول أن البنود متقاربة مع قيمة ألفا الكلية .

(٦-ب) الصف الثالث الابتدائي :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٠٠١ تقريباً = ٠,٦

وهى أعلى من سابقتها بالصف الثانى ،

- قيم ألفا للبنود :

- تتراوح فى جميع البنود بين ٠,٠٦ ، ٠,٦٣ عدا البند السادس إذ تقل قيمة ألفا بحذف لتصبح ٠,٥١ أى تقل بمقدار ٠,٠٩ .

وبالتالى فهذا البند يعتبر أصدق البنود فى قياس ما وضع لقياسه وذلك بالنسبة لهذه الفئة العمرية .

- وعموماً فقيم البنود تتقارب مع القيمة الكلية لألفا لتعبر بذلك عن كم ثبات وصدق المقياس .

(٦- ج) الصف الرابع الابتدائي :

قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٥٩٣ أى تساوى تقريباً ٠,٦٦

وتعتبر أعلى من سابقاتها بالصفين الثانى والثالث ،

قيم ألفا للبنود :

تقع فى القيم ٠,٦٨ ، ٠,٦٦ ، ٠,٦١ ، ٠,٦٤ وهى بذلك تقترب من القيمة الكلية لألفا ، وذلك عدا السؤال رقم ٥ إذ تنخفض قيمة ألفا بحذفه لتصل إلى حوالى ٠,٦ تقريباً (٠,٥٨) أى بحوالى : ٠,٠٨ وهو بالتالى يعتبر أكثر القيم صدقاً فى قياس هذه السمة بالنسبة لهذه الفئة العمرية ، وفى المقابل ترتفع قيمة ألفا عند حذف السؤال رقم ٦ لتصبح ٠,٧ تقريباً (٠,٦٨) أى بحوالى : ٠,٠٢ أو ٠,٠٤

وعموماً فقيم البنود متقاربة من قيمة ألفا الكلية لتعبر بذلك عن ثبات وصدق المقياس ببنوده.

(٦ - د) الصف الخامس الابتدائي :

قيمة ألفا الكلية = ٠,٧٦٧٤ أى تساوى تقريباً ٠,٧٧

وتعتبر بهذا أعلى قيمة تم الحصول عليها فى هذه السمة بالنسبة لهذا المقياس .

قيم ألفا للبنود :

تتراوح بين ٠,٧ ، ٠,٧٧

وهى بذلك تقترب من القيمة الكلية لتعبر عن درجة ثبات وصدق المقياس ببنوده العشرة .

ومما سبق يمكن القول :

قيمة ألفا الكلية بالنسبة لهذا المقياس فى زيادة مطردة مستمرة بزيادة السن عبر الفصول . حيث تبدأ ب ٠,٢٥ وتصل إلى ٠,٧٧ بالفصل الخامس .

قيم ألفا للبنود متقاربة من بعضها البعض ومن القيمة الكلية للمقياس وذلك بكل فرقة دراسية .

وختاماً .. يمكن القول أن :

هذا الفصل معنى بتجربة البحث النهائية ، وقد تم عرضها من خلال :

- وصف عينة البحث المطبق عليها التجربة .
- وصف الشكل النهائي للمقاييس المطبقة على العينة ، والمعينة بمعالجة متغيرات البحث المواد دراستها في علاقتها ببعضها البعض .
- وقد تمت ضياغة هذه المقاييس بعد معالجتها من خلال التجربة الاستطلاعية بالفصل السابق .
- تطبيق المقاييس والخروج بوصف إحصائي لهذا التطبيق ، ومعالجة المقاييس بعد تصحيح نتائجها للخروج بقيم ثباتها وصدقها .
- وبناء عليه فقد قامت الباحثة بحساب معامل ألفا - بالاستعانة بالحاسب الآلى - للمقاييس الستة . وذلك بالنسبة لكل فصل دراسى على حده. وذلك لاختلاف البنود فى معظم المقاييس باختلاف الفصول .
- وهكذا فقد تم حساب ٢٤ معامل ألفا يعبر عن ٦ مقاييس \times ٤ فصول دراسية . وتحت كل قيمة كلية لكل مقياس بكل فرقة تم حساب معامل ألفا الكلى عند إلغاء كل سؤال من أسئلة أى مقياس، وذلك لتحديد مدى أهمية كل سؤال بالنسبة للمقياس ، وبالتالي مدى علاقته بالبنود وبعضها البعض من جهة ، ومدى علاقته بالمقياس ككل، الأمر الذى يذل على صدق كل بند بالنسبة لكل مقياس بكل فرقة دراسية فى قياس ما وضع لقياسه.

*

*

*

الفصل السادس

مناقشة الفروض وتفسير النتائج

تقديم :

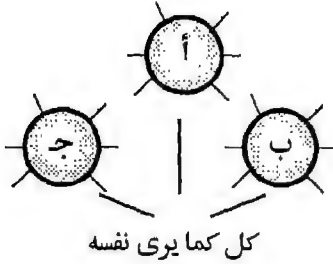
بمراجعة فروض الدراسة المذكورة بالفصل الأول بهذه الدراسة نجد أننا أمام نوعين أو مجموعتين عريضتين من الفروض هما :

- أ- فروض علاقة : تبحث في إمكانية وجود علاقة بين متغيرات الدراسة وبعضها البعض .
- ب- فروض فارقة : تبحث في مدى اختلاف العلاقة بين متغيرات الدراسة، في إطار وجود بعض المتغيرات المصاحبة.

- ولمعالجة فروض النوع الأول قامت الباحثة بالاستعانة بالحاسب الآلي. بعمل مصفوفة معاملات ارتباط تجمع متغيرات الدراسة تمثل مركبات سواء عقلية، أو وجدانية، أو اجتماعية تجمع المتغيرات من V_3 الذكاء العقلي العام إلى V_{22} دقة إدراك السيطرة والتسلط (المتغيرات قد تم توضيحها الخامس).
- وقبل البدء في بيان نتائج المجموعة (أ) من الفروض، يجدر بالباحثة استعادة الفكر الأساسي لنظرية الأبعاد التي اعتمدت عليها الدراسة فكراً وتطبيقاً ومعالجة للنتائج. فقد يوضح ذلك مبررات التفسير على نحو معين.
- تفرض هذه النظرية أنه في مخزون خبرتنا فيما يتعلق بفهمنا لأنفسنا وللآخرين يوجد ثلاثة أشخاص هم:

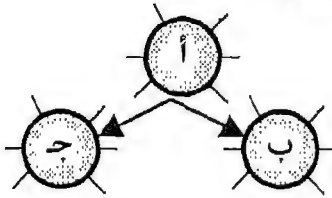
- (أ) وهو أنا أو أنتم أو أنت أو نحن. أي هو الذات المدركة .
- (ب) وهو نموذج من الأشخاص يمكن أن نميل إليه أو نختاره أو نفضله أو نقبله. أي هو الذات المدركة على أنها مفضلة ومقبولة.
- (جـ) وهو نموذج من الأشخاص لا نميل إليه ولا نختاره ونبتعد عنه ولا نفضله. أي هو الذات المدركة على أنها مرفوضة.

وتمتاز هذه النظرية بأنها تراعى فى إطار كمى مقنن نظرى (أ) المدرك، لكلا النموذجين المدركين (المقبول ، والمرفوض) وذلك مقارنةً بنظرة كل منهما لنفسه، من خلال أبعاد سبع يمكن تصويرها كما يلى :



١- البعد الحقيقى أ / ب ↔ ٢- البعد الحقيقى أ / ج .
أى دالة المسافة بين وصف المدرك لنفسه من جهة
ثم وصف المدرك المقبول لنفسه ثم
وصف المدرك المرفوض لنفسه.

أى إذا صور (أ) نفسه على أنه متعارن، فكيف يصور (ب) نفسه فى نفس السلوك وكذلك كيف يصور (ج) نفسه فى نفس الموقف .
وسمى بالبعد الحقيقى لأن كل شخص يصور نفسه كما يراها هو (صاحبها).
وهذا البعد يمثل بعداً نفسياً اجتماعياً يحكمه عن كل طرفيه صورة الذات بما فيها من خصائص وسمات وقوى البيئة وتنظيم الدوافع وطريقة إشباعها.



٣. البعد الوصفى أ / ب ↔ ٤- البعد الوصفى أ / ج .

أما هذين البعدين فهما دالة المسافة بين وصف المدرك
لنفسه ووصفه للمدرك المقبول فى نفس الموقف، ووصف
المدرك لنفسه ووصفه للمدرك المرفوض فى نفس الموقف .

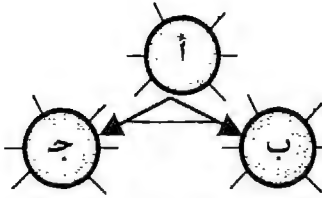
فإذا وصف أ نفسه فى موقف على أنه متعارن فكيف سيصف كل ممن يقبل وممن لا يقبل فى نفس هذا الموقف . والبعد أو درجة التشابه الوصفى أ/ب أو أ/ج تدل على بعد نفسى اجتماعى يحكم إحدى نهايته العمليات المحتملة المؤدية لظهور التشابه (التقمص/ الإسقاط/ الميل للمعايير الاجتماعية) وتحكم النهاية الأخرى عمليات تؤدي لعدم ظهور التشابه (التشابه القليل / الإنكار/ إبعاد وحماية الذات) .

٥- البعد التراسلى أ/ ب ↔ ٦- البعد التراسلى أ / ج .

أما هذا البعد فهو دالة المسافة بين كيفية وصف المدرك لمن يقبل ووصف المدرك المقبول لنفسه، وكيفية وصف المدرك لمن يرفض ووصف المدرك المرفوض لنفسه.

فإذا وصف أ ← ب فى موقف على أنه متعاون فكيف سيصف ب نفسه فى نفس الموقف، وكذلك لو وصف أ ← ج فى موقف (نفس الموقف) على أنه غير متعاون ، فكيف سيصف ج نفسه فى نفس الموقف . وتمثل النهاية الأولى لهذا البعد النفسى الاجتماعى التعاطف الاجتماعى والإحساس بشعور الآخرين والنهاية الثانية التسلط أو السيطرة الاجتماعية أو الموضوعية المتطرفة.

٧- البعد المقارن ب ج .



ويوضح ما تدل عليه المسافة بين وصف المدرك (أ) للمدركين المقبول (ب) ، والمرفوض (ج) وهذا البعد يمثل مسافة نفسية اجتماعية تبدأ من التمييز والدقة الاجتماعية والنقد وتنتهى بالبساطة الاجتماعية والتسامح وعدم التدقيق فى عملية الاختيار السوسيو مترى.

ومن الجدير بالذكر أنه كلما قلت درجة البعد (أى بعد) كلما زاد التطابق بين نهايتيه. (ما تمثله الأبعاد النفسية: السلوك الإنسانى (١٧)، ص ٤٥٠-٤٥٣).

وفيما يلى جدول يمثل معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (العقلية من جهة والإدراك الاجتماعى من جهة أخرى) على العينة الكلية وقوامها ١١٦ طفل وطفلة يليه مناقشة وتفسير النتائج .

*

*

*

ANALYSIS NUMBER 1 LISTWISE DELETION OF CASES WITH MISSING VALUES

CORRELATION MATRIX:

	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
V3	1.00000											
V4	.11351	1.00000										
V5	.36250	-.09514	1.00000									
V6	.57357	.20321	-.34677	1.00000								
V7	-.27655	-.01899	-.20097	-.20097	1.00000							
V8	-.29515	.03051	-.22878	-.20722	.32761	1.00000						
V9	-.08972	-.12960	-.31378	-.09216	.32787	.29575	1.00000					
V10	-.15223	-.09001	-.02384	.03096	.03277	-.09824	-.13952	1.00000				
V11	-.15909	.04974	-.32657	-.08616	.58993	.19961	.44304	-.06528	1.00000			
V12	.16890	-.05178	-.02608	.01441	-.06190	-.13885	-.07226	.53422	-.06918	1.00000		
V13	-.01208	.01597	-.08691	-.06742	-.00661	-.04501	-.06406	.25359	-.13157	.27594	1.00000	
V14	-.11802	-.06894	-.07843	-.23191	.31795	.15750	.06426	.10441	.21832	.14368	.13440	.04416
V15	-.07954	.07548	-.04854	-.04842	.17195	.20294	-.03010	-.06367	.21832	-.22379	.00768	.11432
V16	-.19991	-.01748	.26725	-.01535	.27090	.18192	.32036	.19649	.21822	-.07452	.16038	.10935
V17	.08279	.04791	.14132	.00872	-.08634	-.05950	-.01885	.33728	.04914	-.07164	.17627	.28435
V18	-.03895	.15530	-.09256	-.07069	.05349	.10660	.04081	-.10196	.24144	-.08799	.24556	.28435
V19	-.02852	.18857	.17967	.01922	.07730	.11600	-.03095	.20747	-.11393	-.24564	.21017	.31634
V20	.10159	-.00840	.01291	-.04461	.00578	.11936	.09815	.28620	.01692	.28377	.09675	.06295
V21	-.05087	-.00191	-.02965	.04856	.05536	.10992	.04359	-.03560	-.04428	-.08571	.14497	-.03509
V22	.26309	-.03769	-.20374	.13426	-.19018	-.16367	-.02871	.24579	-.15637	.43877	.09711	-.20992
V15		V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22				
V15	1.00000											
V16	.18359	1.00000										
V17	-.11932	.10308	1.00000									
V18	.19626	-.02127	-.02127	1.00000								
V19	-.08670	.08208	.17899	-.09888	1.00000							
V20	-.11019	.02205	.39482	.06112	.08475	1.00000						
V21	.15555	.29806	.06980	-.01307	.10907	-.14148	1.00000					
V22	-.24428	-.16816	.27436	-.16572	-.19701	.33181	-.14126	1.00000				

تابع جدول (١٦):

1-TAILED SIG. OF CORRELATION MATRIX:
*** IS PRINTED FOR DIAGONAL ELEMENTS.

	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
V3	1.0257								
V4	.00003	1.4883							
V5	.00000	.01434	.00748						
V6	.00132	.41984	.00007	.01526					
V7	.00565	.37253	.00675	.01281	.00017				
V8	.16909	.08279	.00030	.15238	.00016	.00017			
V9	.03141	.16830	.00017	.37074	.00000	.00000	.06763		
V10	.04403	.29682	.00017	.17888	.00000	.00000	.00000	.24314	
V11	.03496	.29046	.00017	.43817	.00000	.00000	.00000	.00000	.23728
V12	.45880	.43243	.17679	.23604	.25459	.06858	.22040	.00301	.07859
V13	.10351	.23105	.20612	.33604	.47191	.31571	.24725	.00301	.00321
V14	.19803	.21034	.30287	.30287	.03255	.04565	.24458	.13233	.00321
V15	.01572	.42613	.00242	.30287	.03255	.01445	.37451	.24855	.07254
V16	.19848	.30479	.06511	.45300	.00163	.02533	.00023	.01726	.00321
V17	.33903	.04800	.16153	.45300	.17887	.26291	.42039	.00011	.30318
V18	.38061	.02132	.12681	.22541	.28279	.12736	.33179	.13805	.00441
V19	.13993	.46423	.44530	.41886	.20475	.43231	.37078	.01272	.11165
V20	.29381	.49189	.35210	.30235	.47543	.10094	.14727	.00042	.42345
V21	.00216	.34396	.35210	.30235	.27740	.12008	.32111	.33218	.31346
V22			.01413	.07537	.02044	.03958	.37981	.00391	.04584
V12		V12							
V13	.00136	.00136							
V14	.06124	.06124							
V15	.00767	.00767							
V16	.21329	.21329	.31891						
V17	.00304	.00304	.11087	.02427					
V18	.22236	.22236	.12238	.10101	.01892				
V19	.00393	.00393	.00099	.01736	.09665	.41035			
V20	.00101	.00101	.00027	.17731	.19054	.02727	.14549		
V21	.18014	.18014	.25097	.11944	.40712	.00001	.25726	.19287	
V22	.00002	.00002	.35422	.04772	.00058	.22828	.44243	.12191	.06403
V21		V21	.01186	.00439	.03558	.00144	.03771	.01701	.00114
V22		V22							
V21									
V22									

مناقشة وتفسير النتائج :

(أ) فروض المجموعة الأولى : فروض العلاقة :

(١) الفرضين رقم (١)، (٧) ويمثلان علاقة التذكر كعملية عقلية بأبعاد الإدراك الاجتماعية، وبدقة الإدراك الاجتماعي. ونصهما:

١- توجد علاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة وهما: القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

٧- توجد علاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة وهما: القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

وقد بينت نتائج التطبيق أن التذكر كعملية عقلية- يرتبط بشكل دال، عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، بما يلي :

• أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :

- ١- البعد الحقيقى أ/ب ، ٢- البعد الحقيقى أ/ ج "ارتباطاً سالباً"
٣- البعد الوصفى أ/ب ، ٤- البعد التراسلى أ/ب "ارتباطاً سالباً"

• أبعاد إدراك السيطرة والتسلط :

- ١- البعد الوصفى أ/ب ، "ابطاً سالباً"
٢- البعد التراسلى أ/ج ، "ارتباطاً موجباً"

• دقة الادراك الاجتماعي :

- ١- دقة إدراك السيطرة والتسلط "ارتباطاً موجباً"

ولتفسير النتائج السابقة يجب أولاً توضيح ما يشير إليه الارتباط سواء أكان سالباً أم موجباً، وذلك كما يلي :

يبدل الارتباط السالب على أنه :

كلما ازدادت القدرة على التذكر أو كلما ارتفعت درجة الطفل في اختبار التذكر، كلما قلت درجته المعبرة عن أى بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي.

وقد ظهر هذا الارتباط السالب في :

١- البعد الحقيقي أ/ب ، ٢- البعد الحقيقي أ/ ج لإدراك القدرة الاجتماعية ،
أى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قلت درجة البعد الحقيقي أ/ب ،
أ/ج، "وقلة" درجة هذا البعد "تعنى فى مضمونها زيادة التوافق بين وصف أ لنفسه،
ووصف ب لنفسه، أو وصف ج لنفسه.

أى أن هذه العلاقة السالبة العكسية شكلاً تعنى اقتراناً مضطرباً موجباً فى مضمونها.

والسؤال الآن هو :

كيف تؤدي زيادة القدرة على التذكر إلى هذا الاقتران ؟

يطالعنا الإطار النظري للدراسة وكذا المراجع العلمية المتخصصة أن عملية الإدراك تحتاج إلى وجود الإطار المرجعي، فالإنسان يدرك ما تعرف عليه من مشيرات لأنه سبق أن تعرف عليها واعتادها وألفها، وبالتالي فإدراك الفرد لمثير جديد عليه سيعتمد على عملية المقارنة هذه بين ما يراه أو ما يحس به الآن وبين أقرب المدركات شبيهاً بذلك المثير مستخدماً إياه إطاراً مرجعياً "Frame of Reference" فى عملية مقارنة صريحة أو ضمنية.

"وعملية الإدراك الاجتماعي - كلما جاء تعريفها بالفصلين الأول والثاني بهذه الدراسة- هى عملية إدراك تحتاج إلى إطار مرجعي من نوع خاص يتخذ الفرد فيها من نفسه وذاته أو من ذات أخرى مماثلة إطاراً مرجعياً يقارن به تلك المدركات أو المثيرات الاجتماعية الأخرى". (السلوك الإنساني (١٧)، ص ٣٧٦ ← ٣٧٨).

وعندما يدرك الفرد فرداً آخر فإنه يقارنه بفرد ثالث مر به فى خبراته وإدراكه من قبل، وقد يكون الإطار المرجعي الذى يتخذه الفرد هو نفسه أو ذاته، فيقارن المدرك بذاته نظراً لما بينهما من تشابه أو تقارب وبناء على ذلك يحدد اتجاهه وسلوكه نحو هذا الفرد.

"وبناء عليه فالاستفادة من الخبرة السابقة وتوفر الإطار المرجعى عاملان ضروريان لعملية الإدراك الاجتماعى". (علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعى- رسالة دكتوراه (٣٥)، ص ٢٧-٢٨).

والإطار المرجعى الذى تتكأ عليه عملية الإدراك الاجتماعى ولا تحدث بدونه، ما هو فى حقيقة الأمر إلا مخزون الخبرة التى نمتلكها أى الذاكرة.

فنحن عندما نقابل مواقف اجتماعية أو نحاول فهم أنفسنا وتفسير سلوكياتنا وسلوكيات الغير لابد وأننا نستعين بما لدينا من خبرات ونسترجع ما هو مخزون بالذاكرة وذلك سواء كان هذا المخزون اجتماعياً أو عقلياً أو وجدانياً أو رمزياً أو سلوكياً... الخ من مختلف أنواع الذاكرة لنقارن السلوك الحالى لشخص ما بسلوك شخص آخر فى جعبة ذاكرتنا.

وهكذا نجد أن المثيرات تدق أبواب الذاكرة لتخرج ما فى مخزونها من أطر مرجعية وخبرات بمختلف أنواع الخبرات ومن مختلف أنواع الذاكرة.

وبناء على ما سبق: فإننا لكى نصف أنفسنا كما نفهمها ونذكرها فى موقف معين، ولكى يصف غيرنا نفسه- سواء كان ب أو ج- كما نفهمها ويدركها فى نفس الموقف، فإننا نستعين بالذاكرة كعملية عقلية ونحتاج إليها.

وهذا ما يبرر ارتباط الذاكرة بالبعدين الحقيقيين أ/ب، أ/ج فى إدراك القدرة الاجتماعية، ارتباطاً موجباً فى مضمونه، فكما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت القدرة على وصف الذات سواء كانت هذه الذات أ أو ب أو ج، وكما ازداد التطابق بين وصف أ، ب لنفسيهما، أ، ج لنفسيهما أيضاً. وذلك يرجع لتقارب صورة الذات بين أ، ب أو أ، ج وبهذا يمكن القول أن الذاكرة تعيننا على وصف ذواتنا، وبقدرة زيادة القدرة على التذكر بقدرة زيادة القدرة على وصف ذواتنا.

أما الارتباط بين السالبيين الدالين الآخرين بين التذكر وأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية جاء بين :

٣- البعد الوصفى أ / ب ٤- البعد التراسلى أ / ب

والارتباط السالب يعنى أنه كلما ازدادت الدرجة المعبرة عن القدرة على التذكر كلما قلت الدرجة المعبرة عن البعدين الوصفى أ / ب، والتراسلى أ / ب.

الأمر الذى يشير إلى أن هذا الارتباط السالب العكسى فى شكله موجب مطرد فى مضمونه. إذ أنه كلما قلت درجة البعد الوصفى أ/ب كلما ازداد التطابق بين الفكرتين أى كلما ازداد التقارب بين وصف أ لنفسه، ووصفه لأقرب معاونيه "ب".

زيادة القدرة على التذكر تزيد من القدرة على وصف أقرب معاونينا كما نصف أنفسنا.

ويطالعنا الإطار النظرى أننا عندما نكون انطباعاً عن الغير فإن الذاكرة تستدعى السلوكيات والمعلومات المتسقة مع هذا الانطباع أو هذا البناء.

فإذا أدركنا شخصاً على أنه ودود وقادر اجتماعياً فإن الذاكرة تستدعى ما يتسق مع هذا البناء، بحيث يتحقق لنا التوازن نتيجة هذا الاتساق.

وهكذا فالتشابه بين وصف الذات (أ) ووصف الآخر (ب) : أقرب معاونينا، والذى قد يرجع إلى - كما سبق ذكره :

- التقصص أو التوحد بمعنى أننا لو أعجبنا بالشخص (ب) فإننا نصفى سلوكنا وشخصيتنا بناء على مفهومنا لصورة ذات (ب) الذى نحبه ونعجب به.

- أو قد نسقط صفاتنا الطيبة على فرد آخر نحبه ونعجب به، فيقدر ما نكون قادرين اجتماعياً بقدر ما يكون أقرب معاونينا قادر مثلنا.

- أو لأننا نصف أنفسنا كما نميل لوصف أقرب معاونينا بما يرضى ما هو قائم من معايير وقيم اجتماعية.

ونحن عندما نكون انطباعاتنا الأولى عن الآخرين والتي تعتبر بمثابة المحددات الرئيسية للتفاعل معهم، فإننا نميل إلى تكوين انطباعات عالية التناسق عنهم حتى لو كانت معلوماتنا عنهم بسيطة.

وبالتالى استرجاع ما يتسق مع هذا التكوين .

وهذا ما يفسر العلاقة الموجبة الدالة بين القدرة على التذكر والبعد الوصفى أ/ب، وكذلك البعد التراسلى أ/ب.

فالعلاقة السالبة بين التذكر والبعد التراسلى أ/ب هى موجبة فى مضمونها لأنه كلما قلت درجة التراسل والتي يصاحبها زيادة درجة التذكر - كلما قلت هذه الدرجة أى كلما زادت درجة التطابق بين الفكرتين وهما هنا :

فكرة أو إدراك أ ل ب أقرب معاونيه، وإدراك ب لنفسه.

وبالتالى فكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازداد الإحساس والشعور بالغير، وهذا الغير يمثل أقرب معاونينا (ب)، وكلما ازداد تعاطفنا الوجدانى معه، لأننا نراه كما يرى هو نفسه أى نشعر به كما يشعر هو بنفسه.

وهكذا فلو أدركنا شخصاً ما على أنه أقرب معاونينا فإننا نستدعى من الذاكرة كل سلوكياته التى تتسق مع هذا البناء الإدراكى والتى تزيد من كونه أقرب معاونينا بالتالى تزيد من شعورنا به. لاسيما فى موقف اجتماعى مقبول وغير مشكل.

• أما الارتباط السالب الأخير، وهو موجب مضطرب فى مضمونه، فيظهر فى: إدراك السيطرة والتسلط: البعد الوصفى أ / ب.

أى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قلت درجة البعد الوصفى أ/ب أى كلما زاد التطابق بين الفكرتين: وهما: وصف (أ) لنفسه، ووصفه لأقرب معاونيه (ب).

فالأطر المرجعية بالذاكرة قد ساهمت فى استدعاء صورة (ب) وهو أقرب معاونينا ليكون أكثر شبيهاً بوصفنا لذاتنا، وذلك فى موقف إدراك السيطرة والتسلط كما كان فى موقف إدراك القدرة الاجتماعية.

• الارتباطات الموجبة:

البعد التراسلى أ / ج لإدراك السيطرة والتسلط.

يعنى هذا الارتباط الموجب أنه:

كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت الدرجة المعبرة عن البعد التراسلى أ/ج، وكلما ازدادت درجة البعد التراسلى كلما قل التراسل لأن زيادة الدرجة تعنى زيادة البعدين الفكرتين أى أن أ لا يصف ج كما يصف ج نفسه.

وبالتالى فهذا الارتباط الموجب المضطرب فى شكله سالب عكسى فى مضمونه.

بمعنى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل التراسل بين الفردين أ،ج، فزيادة التذكر لم يصاحبها زيادة فى التعاطف الوجدانى أو الاستشفاف الوجدانى من الفرد أ للفرد ج (حيث أ المدرك، ج المدرك على أنه أبعد معاونى أ)، حيث تسببت زيادة القدرة على التذكر فى أن يرى أ (ج) أو يدركه إدراكاً بعيداً عما يدرك

جـ نفسه فى نفس الموقف، فلو ازدادت القدرة على التذكر سجد أ يصف جـ - مثلاً
- بأنه متسلط ومسيطر، بينما لا يصف جـ نفسه بهذا الشكل.

ولكن ما الذى يمكن أن تعنيه هذه النتيجة السابقة ؟

إن التذكر يمثل خلفية خبراتنا السابقة التى نرجع إليها - (الإطار المرجعى)-
عند الإحساس بمثير جديد والتعرف عليه وتفسيره - من خلال عملية مقارنة- ومن
ثم إدراكه، فكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت القدرة على الإدراك
الاجتماعى.

إذن لماذا جاء الارتباط هنا عكسى بحيث يصحب زيادة القدرة على
التذكر نقصان فى القدرة على الإدراك الاجتماعى فى أحد أبعاده ؟
الإجابة هنا : لأن المدرك مرفوض أو غير مقبول .

فمن الارتباطات السابقة بين التذكر وأبعاد الإدراك الاجتماعى سواء لسمية
القدرة الاجتماعية أو السيطرة والتسلط ، لاحظنا ما يلى :

أن كل الارتباطات التى جاءت مضطربة فى مضمونها كانت:

* إما فى وصف الذات : كما فى البعد الحقيقى أ / ب ، أ / ج ،

* أو فى وصف المدرك المقبول أو أقرب معاونينا واختياراتنا السوسيومترية
(ب).

أما عندما ظهر ارتباط دال مع المدرك (جـ) أبعد معاونينا واختياراتنا
السوسيومترية جاءت العلاقة عكسية .

فما الذى يفسر هذا ؟

إن زيادة القدرة على التذكر مع وجود مدرك مرفوض (جـ) تصبح عاملاً
مشوشاً ومربكاً فى عملية الإدراك ، فإذا أدركنا شخصاً على أنه غير ودود ومتسلط
فإن الذاكرة تلزمنا فقط باستدعاء السلوكيات الدالة على هذا الإدراك والمتسقة معه.

إذن فالذاكرة هنا تخدم إدراكنا الاجتماعى بمعنى أن إدراكنا للغير على نحو معين
وشعورنا نحوه يسير العمليات العقلية وليس العكس.

"ونحن فى إدراكنا للعالم نميل إلى تركيب خبراتنا لتتسق مع بعضها البعض
ونحذف ما هو مخل بهذا الاتساق، أى ما يسبب غموضاً والتباساً وتشويشاً لنا.

وعندما نقابل خبرات جديدة فإننا نقوم بتفسيرها وفق ما يتفق مع إطارنا المرجعى الجارى ، بحيث ننظم الخبرات المدركة ونقل من الغموض والالتباس الذى يمكن أن يصادفنا". "Social Perception (59), 1999. Internet".

ويتسق هذا مع مبدأ استعادة التوازن النفسى، إذ يرى أغلب علماء النفس أن هذا المبدأ يعمل على المستوى النفسى الاجتماعى كما يعمل على المستوى الفسيولوجى . ومن أمثلة ذلك مدرسة التحليل النفسى ومدرسة الجشالت، التى ترى أن الكائن الحى يميل إلى الاحتفاظ بحالة توازن فى علاقته بالبيئة المادية والاجتماعية فإن اختل هذا التوازن شعر الفرد بحالة من التوتر تدفعه إلى القيام بنوع من السلوك الظاهر بهدف إزالة هذا التوتر واستعادة التوازن. (أصول علم النفس (٤)، ١٩٩١، ص ٨٧، ٨٨).

وبناء عليه فالتذكر يعيننا على رسم صورة لذاتنا كما ندركها ونفهمها ، فنستدعى كل السلوكيات المتسقة مع هذا الإدراك ، وكذلك يكون من الأيسر على المخ أن يسترجع السلوكيات الدالة على أقرب الذات شبيهاً بذاتنا. كما نرى نحن - بينما يكون من العسير عليه ومن المخل لتوازنه استدعاء تلك السلوكيات البعيدة عن الذات - كما نرى نحن - وغير المتسقة مع البناء الإدراكى.

ومن الحقائق المعروفة عن الاسترجاع أننا فى حالة الحزن تراودنا ذكريات حزينة، وفى حالة الغضب ننسى ما يتسم به خصمنا من محاسن ومزايا. وكذلك فى حالة استدعاء سلوكيات الذات يسهل علينا استدعاء من يشابهنا لا من يختلف عنا كما ندرك.

وكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل شعورنا بالمدرک (ج) المرفوض لأننا لا نتذكر إلا ما يتسق مع البناء الإدراكى الذى يدل على أنه مرفوض، وبالتالي يقل شعورنا به وتعاطفنا معه. وننسى مادون ذلك أو لا نسترجع مادون ذلك - لو كنا أدركناه- مما هو من شأنه أن يخل بتوازننا النفسى.

"ولعواطفنا أثر كبير فى تشويه إدراكنا"، حتى قبل : حبك الشئ يعنى ويصم،
وقديما قال الشاعر:

وعين الرضا عن كل عيب كليله ولكن عين السخط تبدى المساوياً

أصول علم النفس (٤)، ص ٢١٦، ٢١٧.

فميلنا للمدرك (ب) يجعلنا لا نتذكر إلا ما يتسق مع هذا الميل والرضا، ونفورنا من (ج) يجعلنا لا نتذكر إلا كل مساوئه كما نراها بما يتسق وهذه الرؤية.

ومن الطريف أن دارون - كما هو معروف - كان يسجل على الفور جميع الملاحظات والوقائع المضادة لرأيه، فقد علمته خبرته أن أمثال هذه الملاحظات أسرع إلى النسيان من تلك التي تؤيد صدق فروضه. (أصول علم النفس ١٩٩١ (٤)).

لأنها بالطبع تخل بتوازنه النفسي وهذا ما يحدث مع المدرك (ج).

الارتباط الموجب الثاني والأخير هنا هو :

• ارتباط بين القدرة على التذكر ودقة إدراك السيطرة والتسلط .

الأمر الذى يعنى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت دقة الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط .

وبالتالى فهذا الارتباط هو الارتباط الوحيد المتسق شكلاً ومضموناً. فهو ارتباط موجب شكلاً ويحوى علاقة مضطربة مضموناً.

وبمراجعة الدقة كما جاء بالإطار النظرى لهذه الدراسة نجد أنها :

البعد المقارن للفرد (أ) : أى : وصف أـ "ب" - وصف أـ "ج".

إدراك (ب) لنفسه - إدراك (ج) لنفسه.

أى أن الدقة بهذا المعنى تشير إلى موضوعية المدرك، حيث تبلغ الدقة ذروتها عندما يتساوى البسط مع المقام لتكون القيمة مساوية للواحد الصحيح، لأن ذلك يعنى أن:

(أ) المدرك استطاع أن يصف (ب) المدرك المقبول، كما يصف "ب" نفسه،

(أ) المدرك استطاع أن يصف (ج) المدرك المرفوض، كما يصف "ج" نفسه،

وهذا يعنى أن قبول أـ "ب" ، ورفضه لـ "ج" ، لم يقف حائلاً تجاه عملية الإدراك المحايدة ، أى أن "أ" يدرك الآخرين كما يدركون هم أنفسهم دون إفراط أو تفريط .

ولكى يحدث هذا فإننا نحتاج إلى تذكر كل من سلوكيات "ب"، "ج" ، نحتاج كي نحكم عليهم لفتح مخزون الخبرة السابقة لتقدير سلوكياتهم وإدراكهم.

وقد طالعنا الدراسات السابقة ببعض الدراسات التي أظهرت وجود علاقة بين دقة التذكر، ودقة الإدراك ، الأمر الذى يعنى أننا كلما دربنا الأفراد على الانتباه والتركيز بدقة ومن ثم الاستيعاب بدقة فالإدراك بدقة، فإن هذا سيؤثر بالضرورة على التذكر بدقة.

والسؤال الآن هو :

كيف لا يقف الميل الإدراكي - بمعنى قبولنا لـ "ب" ورفضنا لـ "ج" - حائلاً دون تذكر سلوكيات كل من النقيضين "ب" ، "ج" بدقة، كما فعلنا سابقاً ؟
إن العلاقة الطردية هنا بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى قد ظهرت فى موقف مشكل هو إدراك السيطرة والتسلط .

الأمر الذى يمكن أن يشير إلى أنه :

فى المواقف المشككة والتي يمكن أن تمثل تهديداً لذات الفرد (أ) كما يمكن أن نخل بتوازنه النفسى، يصبح إلزاماً على (أ) الذات المدركة أن تدرك كل من ب، ج كما يرى كل منهما نفسه ، أى تميز بين المدركين المقبول والمرفوض فى المواقف المشككة لتكون فى مأمن منها . فالفرد فى المواقف المشككة أو لحظة الخطر يستطيع التمييز بين العدو والصديق -إن جاز التعبير- ليكون هو فى مأمن منهما . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يمكن القول أن موقف الخطر أو الموقف المشكل يحفز الذاكرة لتشعر بكل من "ب" ، "ج" ، حيث يراهما أ كما يريان أنفسهما، ليتعاونوا ثلاثتهم للقضاء على الإشكال . فالهدف إذن هو تحقيق التوازن الذى من شأنه المحافظة على الذات أولاً والذاكرة تخدم هذا .

وعموماً يمكن القول ، فى علاقة التذكر بأبعاد الإدراك الاجتماعى وبدقته أن :

التذكر كقدرة عقلية باعتبارها أن مستودع خبراتنا المختلفة نرجع إليها ونقلرن فى إطارها - باعتبارها إطاراً مرجعياً- خبراتنا الآتية بخبراتنا السابقة فننتعرف على تلك الجديدة وندركها، يمكن القول أن هذه القدرة تلزمننا بكامل طاقتها وسعتها عند إدراك الذات وعند إدراك الذات الأخرى المشابهة لذواتنا ، بينما تلزمننا بقدر فقط عندما نكون هذه الذات الأخرى مضادة لنا فتحجب الذاكرة أو قد تشوه وتحرف. ونعود ونحتاج التذكر بكامل سعته فى المواقف المشككة للحفاظ على توازننا النفسى. فالقدرة على التذكر تعمل بكامل سعتها لإدراك الذات والمحافظة عليها أولاً، ثم إدراك المدرك المقبول ثانياً ، ثم إدراك المدرك المرفوض بقدر فقط ثالثاً.

(٢) الفرضين رقم (٢)، (٨) ويمثلان :

علاقة التفكير التباعدى كعملية عقلية بأبعاد الإدراك الاجتماعى وبدقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط ونصهما:

(٢) توجد علاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

(٨) توجد علاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

وقد بينت نتائج التطبيق أن التفكير التباعدى - كعملية عقلية - يرتبط بشكل دال - عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، بما يلى :

• من أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :

* البعد الحقيقى أ / ب ، "ارتباطاً سالباً"

* البعد الحقيقى أ / ج . "ارتباطاً سالباً"

• من أبعاد إدراك السيطرة والتسلط :

* البعد الحقيقى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"

• دقة الإدراك الاجتماعى :

لا ارتباطات دالة .

وتفسير النتائج كما يلى :

إن الارتباط السالب فى هذه الأبعاد يشير إلى ارتباط موجب مضطرب فى مضمونه كما سبقت الإشارة إليه، فكلما ازدادت القدرة على التفكير التباعدى وارتفعت الدرجة الدالة على ذلك، كلما قلت درجة البعد الحقيقى أى كلما ازداد التطابق بين الفكرتين أى بين وصف أ لنفسه ووصف جـ أو ب لنفسيهما.

يعنى هذا أن التفكير التباعدى يعيننا على وصف ذواتنا كما يعين غيرنا على وصف ذواتهم بغض النظر عن نوع السمة المدركة.

وحيث أن التفكير التباعدى يرتبط بالتفكير الابتكارى، وكما يذكر Davis، 1981- كما جاء بالإطار النظرى - أن :

التفكير الابتكارى أسلوب فى الحياة بمعنى أنه عندما نحيا بابتكارية فإن ذلك يعنى أن ينمى الفرد مواهبه، ويحرر إمكانياته ، ويصبح ما تؤهله له قدراته.
وهذا مما لا شك فيه يرتبط بإدراك الذات، إذ كيف نستثمر قدراتنا ونحن على غير دراية بها؟! غير دراية بها؟!

يعنى ذلك أن :

طفل العمليات المحسوسة الذى يستطيع أن يقيم علاقات بين الأشياء بشكل حسى ويمتلك مخزوناً من المعرفة نتيجة الفهم - كما يرى بياجيه - لديه استعداد أن يدرك ذاته، وذلك كلما ازدادت لديه القدرة على التفكير بطريقة تباعدية غير تقليدية. يضاف إلى هذا : "أن العديد من علماء النفس أمثال بنية وعلماء الجشثالت وجارنر برون أن القوانين التى تحكم الإدراك والتفكير واحدة، والفرق الرئيسى عند الجشثالت بينهما هو أن هذه القوانين فى التفكير لها حرية حركة أكبر لأن هناك تدخل وتأثير أقل من العالم الخارجى. أما جارنر فهو يربط بين الإدراك والتفكير كعمليتين معرفيتين، ويرى أن الإدراك عملية معرفية تتضمن المعرفة والفهم والتنظيم والقدرة على التمييز والتصنيف وصياغة المفاهيم". وهذه كلها عمليات متضمنة فى عملية الإدراك الاجتماعى إذ عندما تحدث المقارنة بين الحاضر والإطار المرجعى تحدث المعرفة والفهم.... الخ العمليات "الإطار النظرى بالدراسة".

*

*

*

(٣) الفرضين رقم (١٣)، (١٥) ويمثلان :

علاقة الذكاء العقلي العام - كقدرة عقلية عامة - بأبعاد الإدراك الاجتماعي وبتدقته ونصهما:

(١٣) توجد علاقة بين الذكاء العقلي العام وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

(١٥) توجد علاقة بين الذكاء العقلي العام ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

وقد بينت النتائج أن الارتباطات الدالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ جاءت كما يلى :

• أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :

- * البعد الحقيقى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"
- * البعد الحقيقى أ / ج . "ارتباطاً سالباً"
- * البعد التراسلى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"
- * البعد التراسلى أ / ج . "ارتباطاً موجباً"

• أبعاد إدراك السيطرة والتسلط :

- * البعد الوصفى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"

• دقة الإدراك الاجتماعي :

- * دقة إدراك السيطرة والتسلط . "ارتباطاً موجباً"

* * *

ويمكن مناقشة وتفسير النتائج من خلال نوع الارتباط - (موجب ، سالب) - كما يلى :

الارتباطات السالبة :

تشير الارتباطات السالبة العكسية فى شكلها إلى ارتباطات موجبة طردية فى مضمونها.

ذلك لأن قلة درجة البعد التى تقترن بـ أو تصاحب زيادة درجة الذكاء العقلى العام، تعنى زيادة التطابق بين قطبين البعد الإدراكى :
وعليه :

• فكما ازداد الذكاء العقلى العام كلما ازدادت القدرة على وصف الذات، وذلك كما يظهر فى البعدين الحقيقيين أ/ ب ، أ / ج، حيث يصف أ نفسه كما يصف كل من ب، ج نفسيهما.

• وكذلك نجد أن الشخص الذكى قادر على الشعور بالمدرک المقبول ب، فكما ارتفع الذكاء كلما قلت درجة البعد التراسلى أ / ب أى ازداد التطابق بين وصف أ لـ "ب" ووصف "ب" لنفسه ، أى ازداد شعور أ بالمدرک ب إذ يصفه بشكل مقارب لوصفه لنفسه، وبالتالي ازداد استشفافه الوجدانى له وتعاطفه معه.

• وكما ارتفعت درجة الذكاء كلما قلت درجة البعد الوصفى أ / ب لسمّة السيطرة والتسلط أى كلما ازداد التطابق بين وصف أ لنفسه ووصفه للمدرک المقبول "ب"، وقد يرجع هذا التشابه نتيجة الإسقاط أو التقمص أو الميل للمعايير الاجتماعية، كما سبق ذكره، بحيث يرى أ المدرک المقبول "ب" أقرب شَبهاً بذاته.

• وبالرجوع إلى الإطار النظرى نجد أن الذكاء العقلى العام يمثل :

قدرة الفرد على الانتفاع بالخبرة التى يمر بها ، عاملاً أساسياً فى تكيف الشخص إذ يرتبط كثير من المشكلات بشكل مباشر أو غير مباشر بمقدار الذكاء- عبد العزيز القوصى - الإطار النظرى بالدراسة .

والذكاء العقلى العام يمثل قدرة على فهم الأفكار المعقدة ، وعلى التكيف بفعالية مع البيئة، وعلى التعلم من الخبرة الإطار النظرى بالدراسة .

كما يلاحظ أن مرحلة (٨ ← ١٢ سنة) هى مرحلة الذكاء الحسى القائم على معالجة العلاقات بين الأشياء وحل المشكلات ولكن غير المجردة (بياجيه)، كما يلاحظ أنها مرحلة نمو عقلى متزايد، واضطراب فى ذكاء الطفل يظهر فى بعض اختبارات الذكاء كزيادة التفصيلات فى الرسم باختبار رسم الرجل.

مما سبق يمكن القول أن الذكاء كقدرة عقلية عامة عنصر ميسر فى كافة مواقف الحياة، يمكن الفرد من التكيف إزاء الموقف المختلفة والتغلب على صعابها ، أى أنه مطلوب فى المواقف العقلية أو مع المثبرات العقلية، ومطلوب أيضاً فى

المواقف الاجتماعية أو مع المثيرات الاجتماعية ، كما هو مطلوب فى سائر مواقف الحياة.

والمرحلة العمرية موضع البحث هى مرحلة نشاط وزيادة نمو فى هذه القدرة .

إذن فكل ما سبق يفسر إمكانية ارتباط الذكاء بإدراك : أى فهم وتفسير وتكوين فكرة ورأى عن الذات والغير أى بالإدراك الاجتماعى.

فالذكاء إذن عنصر ميسر يمكننا من التكيف مع المواقف المختلفة والتغلب على صعابها فهو يعيننا على تفسير سلوك الذات والغير لأجل التكيف فى المواقف الاجتماعية المختلفة وتيسير التفاعل مع الآخرين تبعاً لذلك.

الارتباطات الموجبة :

البعد التراسلى أ / ج إدراك القدرة الاجتماعية .

يشير هذا الارتباط الموجب شكلاً إلى ارتباط سالب عكسى فى مضمونه ، أى أنه كلما ازداد الذكاء كلما قلت القدرة على التراسل بين الفردين أ ، ج ، لأن زيادة درجة البعد التراسلى تعنى بعد المسافة بين وصف أ لـ ج ، ووصف ج لنفسه.

ونعود فنقول هل الذكاء الذى يعيننا على تفسير المواقف المختلفة والتكيف إزائها وإدراك الذات والغير ، لا يعيننا على الشعور بالغير أو التعاطف الوجدانى معه؟

تشير النتائج السابقة إلى أن الذكاء يفيدنا بقدر فقط عند التعامل مع المدرك المرفوض . فبينما يفيدنا الذكاء بكل سعته لإدراك الذات وإدراك المدرك المقبول طب" ووصفه كأكثر شبيهاً بالذات المدركة والشعور به والتعاطف معه ، نجده يفيدنا بقدر فقط عند إدراك الذات المرفوضة "ج".

فما تفسير هذا ؟

يطالعنا الإطار النظرى للدراسة بأن إدراك الذات ينحاز إلى ما يمكن أن يسمى باتجاه المحافظة على الذات ، فالأفراد عندما يفرضون إدراكاً معيناً لذواتهم فإنهم ينحازون للبحث عما يثبت صحة هذه الفروض.

ولو كان هذا يصدق على إدراك الذات بهدف المحافظة على التوازن النفسى ، فإنه يصدق أيضاً مع أكثر الذوات شبيهاً لذاتنا - كما نرى - بما يثبت صحة

إدراكنا ويحافظ على اتساق هذا الإدراك. ولا يصدق هذا مع أكثر الذوات مخالفة لذاتنا - كما نرى - وبالتالي فنحن لا نشعر بها للمحافظة على البناء الإدراكي المتسق ، والتوازن النفسى المطلوب.

وهذا يتفق من حيث الفكرة مع ما جاء فى التذكر سابقاً.

أما الارتباط الموجب الثانى فهو عند :

دقة الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط .

أى أنه كلما ارتفعت درجة الذكاء كلما ازدادت دقة الإدراك الاجتماعى أى كلما استطاع (أ) وصف كل من المدركين المقبول والمرفوض بالنسبة له كما يصف كل منهما نفسه.

وتامماً كما حدث فى التذكر ظهر هذا الارتباط الموجب المطرد شكلاً ومضموناً فى موقف مشكل ، وبالتالي فقد يعود السبب إلى أننا :

نحتاج فى المواقف المشكلة إلى التمييز بين "ب" ، "جـ" للمحافظة على ذواتنا ، وبالتالي فإننا نستعين بذكائنا لنكون فى مأمن من موقف مشكل قد يسبب تهديداً لنا وتوتراً مخلاً لتوازننا.

كما أن موقف الخطر أو الموقف المشكل يحفز ذكاؤنا لنشعر بكل من "ب" ، "جـ" كما يرى كل منهما نفسه، لتتعاون معاً للقضاء على الإشكال وتخفيض التوتر. فالهدف إذن هو تحقيق التوازن الذى من شأنه المحافظة على الذات أولاً ، والذكاء كقدرة عقلية عامة - ينفع هذا الغرض.

وختاماً يمكن القول :

أننا نحتاج إلى الذكاء - كقدرة عقلية عامة - بكامل سعته لإدراك الذات والمحافظة عليها أولاً ، ثم إدراك المدرك المقبول ثانياً ، ثم إدراك المدرك المرفوض بقدر فقط - لا يخل بالاتساق الإدراكي والتوازن النفسى - ثالثاً.

* * *

(٤) الفرضين رقم (١٤)، (١٦) وبمثلاثان :

علاقة الذكاء الوجداني بكل من أبعاد الإدراك الاجتماعي ودقة الإدراك

الاجتماعي، ونصهما :

(١٤) توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

(١٥) توجد علاقة بين الذكاء الوجداني ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة وهما: القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يرتبط بشكل دال - عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بما يلي :

• أبعاد إدراك السيطرة والتسلط :

* البعد التراسلي أ / ب . "ارتباط موجب"

* البعد التراسلي أ / ج . "ارتباط سالب"

• أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :

لا توجد ارتباطات دالة .

• دقة الإدراك الاجتماعي :

لا توجد ارتباطات دالة .

ملحوظة :

من المتغيرات الفعلية لم يرتبط "الذكاء الوجداني" بكل من الذكاء العقلي العام، والتذكر بارتباطات دالة، بينما ارتبط "بالتفكير التباعدي": ارتباطاً دالاً عند مستوى ٠,٠٥، وموجباً. وذلك في حين أن المتغيرات العقلية جميعها: الذكاء العقلي العام، والتذكر، والتفكير التباعدي ترتبط ببعضها البعض ارتباطات دالة موجبة . وسيتم مناقشة ذلك بعد بند تفسير النتائج الآتي عرضه:

تفسير النتائج :

أظهرت النتائج ارتباطاً طردياً موجباً بين الذكاء الوجداني والبعد التراسلي أ/ جـ ، إذ كلما ارتفعت درجة الذكاء الوجداني كلما قلت درجة البعد التراسلي أ/جـ أى كلما ازداد التطابق بين الفكرتين أى كلما ازداد شعور الفرد أ بالمدرک المرفوض جـ وتعاطفه أو استشفافه الوجداني له ، إذ أنه يصفه كما يصف هو (جـ) نفسه.

وذلك أكثر من المدرک المقبول ب، حيث ظهرت العلاقة سالبة بين الذكاء الوجداني والبعد التراسلي أ/ ب، بحيث كلما ارتفعت درجة الذكاء الوجداني كلما ازدادت المسافة بين وصف (أ) للمدرک للمدرک "ب" ، ووصف "ب" لنفسه . فالفرد "أ" الذكى وجدانياً أكثر موضوعية فى تقدير "ب" المدرک المقبول بالنسبة له.

وإن دل ذلك على شئ فإنما يدل على شعور (أ) بالمدرک (جـ) أكثر من المدرک (ب)، وهذا يدعم مفهوم الذكاء الوجداني، بمعنى أنه :

برغم عدم تقبل أ للمدرک جـ إلا أنه بسبب ذكائه الوجداني لم يقف عدم التقبل هذا حائلاً دون شعور أ بـ "جـ" كما يشعر ويدرك (جـ) نفسه، الأمر الذى لم يظهر فى القدرات العقلية الأخرى وهى: الذكاء العقلى العام، والتذكر، والتفكير التباعدي.

الأمر الذى يدعم الخاصية المميزة للذكاء الوجداني وهى فى الأساس ذكاء فى التعرف على، أو الإحساس بالمشاعر- للذات وللغير - والتعامل منها بفعالية.

ومما يدعم أيضاً هذه الخاصية أن الذكاء الوجداني جاء ارتباطه هنا بأكثر أبعاد الإدراك الاجتماعى ارتباطاً بالمشاعر وهو البعد التراسلي: وهو بعد نفسى اجتماعى- كما سبق ذكره- يمثل أحد قطبيه التعاطف الاجتماعى والإحساس بشعور الآخرين، بينما يمثل القطب الآخر الموضوعية المتطرفة.

وبالتالى فهذا الارتباط بالبعد التراسلي دون البعد الحقيقى والوصفى أو المقارن يؤكد طبيعة الذكاء الوجداني ، يضاف إلى هذا أن الموقف الذى ظهر فيه السلوك التعاطفى كان موقفاً مشكلاً، وبالتالي فالأذكى وجدانياً أقدر على الشعور بالغير لا سيما فى المواقف المشكلة دون أن ينغمس وجدانياً فى إشكالياتها ويعوق هذا شعوره بالغير.

وبالرجوع إلى الإطار النظرى يتبين أن الذكاء الوجداني يعنى فى مضمونه الوعى بالمشاعر - (مشاعرنا الخاصة ، ومشاعر الآخرين) - بمعنى التمييز بين مشاعرنا المختلفة، والشعور بالغير كما يشعرون هم بأنفسهم ، وهذا يستتبع أن نعرف من يناسبنا لنصاحبه ومن لا يناسبنا لتجنبه ، ونعرف كيف نكبح غضبنا وندير التفاعلات مع الغير،

ونعرف متى نتكلم وكيف نتكلم وكيف نختار أنسب سلوكياتنا لنسلکها ، ونستطيع أن نعمل ونثابر باقتناع بعملنا وبتفاؤل مستمر بنتائج هذا العمل مهما كان العمل طويلاً وشاقاً .
الأمر الذى يتفق مع النتائج السابقة .

كما يطالعنا أيضاً الإطار النظرى بأن قنوات الاتصال بين جذع المخ والقشرة المخية الجديدة هى محور المعارك وكذلك اتفاقات التعاون بين العقل والقلب أو بين التفكير والمشاعر .

ومن تعريف الإطار النظرى للذكاء الوجدانى - سابق الذكر - يمكن اعتبار الذكاء الوجدانى جزءاً من الإدراك الاجتماعى خاص فقط بإدراك المشاعر ، باعتبار أن الإدراك الاجتماعى هو إدراك الشخصية الذات والغير بكل ما تحتوية من مشاعر وقدرات وسلوكيات... الخ .

من هنا فستناقش الباحثة هذا الارتباط بين الذكاء الوجدانى والتفكير التباعدى ، دون أى مكون عقلى آخر . كما سبق ذكره .

وقد جاء هذا الارتباط فى علاقة طردية دالة موجبة بمعنى أن الإحساس بمشاعرنا وفهمها وفهم مشاعر الغير يحتاج لقدر من التفكير غير التقليدى يميل بالفرد إلى تغيير طريقته فى التفكير كلما تطلب الموقف ذلك .

وتعد المشاعر - كأحد مكونات الشخصية - من أكثر هذه المكونات حركة ونشاطاً ومرونة وتغيراً ، الأمر الذى يستتبع ويتطلب بالضرورة تغير فى التفكير فى نفس الاتجاه بنفس القدر من المرونة .

والعلاقة الناتجة هذه لها ما يؤيدها بجسم الإنسان وبالتحديد فى تركيب مخه كما سبق ذكره .

بالإضافة إلى هذا، فهناك ما يؤيد هذه النتيجة بالإطار النظرى ، حيث وجد أن :

الأمزجة الطيبة تثرى القدرة على التفكير بمرونة ودرجة أكبر من التعقيد، ومن هنا يكون من السهل أن تجد حلولاً للمشكلات الـبيـنـشـخـصـية أو الـذهـنـية - (الإطار النظرى بالدراسة) .

كما قد وُجد أن للاتفاعلات القوية تأثيرها في قدرتنا على التفكير والتخطيط لنواصل التدريب على هدف بعيد وما شابه ذلك. وحتى التقلبات المعتدلة في الحالة المزاجية يكون لها أثر في التفكير، فالناس عموماً وهم في حالة نفسية جيدة يكون لديهم ميل للتفكير الإيجابي والمتفائل عندما يرسمون خطأً أو يتخذون قرارات. ويحدث هذا لأن الذاكرة التي تحددها الحالة المزاجية تجعلنا ونحن في حالة نفسية طيبة نتذكر أكثر الأحداث إيجابية، بينما نتجه ذاكرتنا حين نكون في حالة نفسية سيئة اتجاه سلبياً، الأمر الذي يرجح انكماشنا داخل أنفسنا (عندئذ نتخذ قراراً يتسم بالخوف والحذر الشديد)، لأن انفعالاتنا غير المحكومة تعوق الذهن.

كما وجد أن النمو المعرفي ضروري للنمو الوجداني . (الذكاء الوجداني (٨)، ص ١١٩، ١٢٠، ١٢٦، ١٢٧).

من ذلك يمكن القول أن :

تنمية التفكير التباعدى تساعد في تنمية الذكاء الوجداني والعكس صحيح .

والطفل الصغير كى يصل إلى القدرة على إدارة التفاعلات مع الآخرين لابد أن يتعلم من الصغر كيفية التحكم في مشاعره ، والدوائر العصبية بالمخ تنمو بحيث تصبح قادرة على تهدئة الاستثارات ، وتساعد تهدئة الآباء للأطفال ، والأطفال على تهدئة أنفسهم (الإطار النظرى بالدراسة).

الأمر الذى يعنى أن هذه العلاقة الموجودة بالفطرة من واجب التربية أن تنميها لاسيما وأنها قابلة للتنمية .

*

*

*

• مستخلص الأفكار الأساسية المشتركة بين نتائج الدراسة سابقة الذكر ، ودلالاتها :

تعتمد الدراسة الحالية فى معالجة موضوع الإدراك الاجتماعى على نظرية أبعاد الإدراك الاجتماعى ، والتي تصنف إدراك الشخص إلى ثلاثة أصناف أو أقسام هى : إدراك الذات (أ) - الذات المدركة - وإدراك الآخر ، وتصنف الآخر هذا إلى مدرك مقبول (ب) ، ومدرك غير مقبول أو مرفوض (ج).

من هذا المنطلق نجد أن علاقة هذا الشكل من الإدراك الاجتماعى بالعمليات العقلية يمكن أن تكون له دلالة ، فلو قلنا مثلاً أن التذكر يؤثر فى الإدراك الاجتماعى للأشخاص ، فإننا لن نحتاج لوقت طويل لنثبت عملياً - تطبيقاً - ومنطقياً أن التذكر له علاقة بإدراك الأشخاص وبالتالي بالتفاعل معهم.

أما وفق هذه النظرية فإننا نصنف العمليات العقلية - موضع الدراسة - من حيث علاقتها بأننا ، وأنت كمقبول ، أو أنت كمرفوض . فإلى أى مدى تختلف المعالجة العقلية لسلوك يصدر منى أو ممن أتعجب أو ممن لا أتعجب ؟

على هذا الأساس الفكرى دارت الدراسة والتطبيق والمعالجات وكانت النتائج من التطبيق على ١١٦ طفل وطفلة من مراحل عمرية متتابعة ، ومتنوعة فى درجة الذكاء (عقلى - وجدانى).

فهل النتائج سابقة الذكر التى ناقشتها الباحثة كل على حدة ، يمكن أن تجمعها فكرة أساسية مشتركة برغم اختلاف أشكالها؟

إن الفكرة الأساسية المشتركة بين النتائج - والتي لاحظتها الباحثة - يمكن أن تتلخص فى :
أنا نستخدم كل طاقتنا العقلية ، وذلك فى إطار العمليات موضع الدراسة - وقدراتنا الذهنية وعملياتنا العقلية بكامل سعتها عندما ندرك ذواتنا كما نحس ، وندرك من نقبل كما ارتضينا أيضاً.

- وتأييد ذلك العلاقات الطردية الموجبة بين التذكر ، والتفكير التباعدى ، والذكاء العقلى العام ، كل على حدة ، بالأبعاد الحقيقية والتي تعبر عن إدراك الذات على نحو معين .
- كذلك العلاقات الطردية الموجبة بين التذكر ، والذكاء العقلى العام ، كل على حدة ، بأبعاد التراسل أ/ ب ، والأبعاد الوصفية أ/ ب . وذلك دون أن تظهر هذه العلاقة مع أ/ ج . وذلك لتدعم إدراكنا لـ "ب" على كونه مقبولا.

• وعلى النقيض فإننا نجد أن هذه الطاقات والقدرات تحرف فنستخدم جزء من إمكانياتها لتتذكر فقط أو لتعالج فقط (كما بالذكاء) ما يدعم المدرك المرفوض (جـ) على أنه مرفوض.

وبالتالى فمشاعر الرفض التى نحملها للمدرك (جـ) تعوق عملياتنا العقلية كما تعوق بالتالى شعورنا به كما يشعر هو بنفسه، الأمر الذى لا يجعلنا نلتصق له الأعذار، بحيث يتسقى هذا مع بنائنا الإدراكى عن شخصه.

وأبلغ دليل على هذا العلاقات العكسية السالبة بين كل من التذكر والذكاء العقلى العام، كل على حدة، والأبعاد التراسلية دون غيرها للمدرك جـ (أ / جـ).

فما الذى يمكن أن يعنيه هذا ؟

إن ما سبق يمكن أن يشير إلى وجود عاطفة قوية بداخلنا تؤثر على عملياتنا العقلية وليس العكس أى أنها هى المهيمنة والمسيطرة، ولو ما كان هذا، لما اختلفت العلاقات بين العمليات العقلية والإدراك الاجتماعى باختلاف شخصية المدرك وكيف هو بالنسبة لنا أو كيف نقيمه، هو أنا أو هو أنت المقبول المطلوب أو هو أنت المرفوض .

وتأكيداً لما سبق، وعلى الرغم أنه يبدو شكلياً منافياً له، نجد أننا نستعين بكل هذه القدرات بكامل طاقاتها دون اتحياز بين من نقبل ومن نرفض فى المواقف المشككة والتى قد تمثل تهديداً لنا أو عنصراً مؤرقاً.

والدليل على هذا ارتباط التذكر والذكاء العقلى العام كل على حدة، بدقة الإدراك الاجتماعى لسمة التسلط والسيطرة.

ففى موقف مشكل كموقف التسلط مثلاً نستعين بطاقتنا العقلية لنلوذ بأنفسنا أولاً بما يحقق لنا التوازن المنشود فى النهاية.

وهذا التوازن المنشود الذى تقترحه الباحثة كتفسير سابق، يعد مبدئاً أساسياً فى علم النفس عامة، وعلم النفس الاجتماعى خاصة تحت عنوان نظرية التوازن، وفكرتها الرئيسية تقوم على أن الأفراد يقومون بعمل تغييرات للحصول على أقصى قدر ممكن من التوازن أو الاسجام لهم ككل متكامل، وترى أن سلوك الإنسان غرضى بدافع تحقيق أهدافه فى المواقف المختلفة، ويذكر هذا كل من هايدر، وفستنجر وكذلك الجشتالت، وفرويد، وبياجيه (الإطار النظرى بالدراسة النقطة رقم ٤-٢-٢).

إذن فاهتماماتنا توجه نحو الذات أولاً لحمايتها وتدعيمها والحفاظ عليها وفق البناء الإدراكي الذي شكلناه عنها ، ثم لأقرب معاونينا واختياراتنا السوسيو مترية، ثم لأبعد معاونين حيث لا نستطيع إلا استخدام جزء من طاقاتنا العقلية فقط بما يتفق وبنائنا الإدراكي عنه.

إذن فما هي القوة التي توجه اهتمامنا نحو الذات لحمايتها والحفاظ عليها أولاً ثم لحماية أقرب الآخرين شياً بنا ؟ ما هي القوة التي تكمن خلف قدراتنا العقلية لتحجب جزء منها عندما يتعلق الأمر بالمدرّك المرفوض وهو أكثر الآخرين اختلافاً عنا؟؟

إنها عاطفة اعتبار الذات ... يذكر مصطفى فهمي أن عاطفة اعتبار الذات تعتبر المصدر الإنساني لأكثر خبراتنا الانفعالية وأكثر جهودنا شدة ودواماً ، أى أن أقوى دوافع السلوك تصدر عن هذه العاطفة ، وأن النمو العقلي والخلق هما وجهان لعملة واحدة هي عاطفة اعتبار الذات . ويذكر أن الميول الأتانية لهذه العاطفة تجعل الفرد يعمل لخير الجماعة التي ينتمى إليها لكونها جزء من نفسه الكبرى. (الإطار النظري بالدراسة).

ويرى كل من مصطفى فهمي ، Freud, Mead وآخرون أن :

جينات مفهوم الذات أو إدراك الطفل لنفسه تنتج من تفاعل الطفل مع الآخرين، ومما لا شك فيه أن عاطفة اعتبار الذات لا تنشأ منفصلة عن إدراك الذات بل قد تعد من ثمارها أو ثمرتها الأساسية.

ويقدم كاتل في هذا الخصوص مفهومه المتميز عن الذات وعن عاطفة الذات، وتعتمد وجهة نظره عن الذات على تصورات التحليل النفسي في الأنا والأنا الأعلى وتعكس أيضاً اهتمام ماك دوجال بعاطفة اعتبار الذات. ويرى كاتل أن إشباع أى رغبة يصبح تابعا جزئياً لعاطفة رعاية الذات الكلية ، ويرى أن هذه العاطفة هي الأقوى في الشخصية وأنها تسيطر على كل العواطف الأخرى بدرجة أو بأخرى.

أما أولبورت (١٩٤٥) فيرى أن الذات هي نشاط موحد مركب للإحساس والتصور والتذكر والإدراك والحاجة والشعور والتفكير وهذه هي الأنا عند فرويد.

وتعد الذات هي المفهوم النواه في نظرية روجرز عن الشخصية ، ويرجع روجرز الفضل إلى لريمي ١٩٤٣ ، وليكى ١٩٤٥ في تأليفه لنظرية الذات . وفيها يرى أن :

- الكائن يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حتى يشبع حاجاته.
- للكائن دافعاً واحداً أساسياً وهو أن يحقق وأن يصون وأن يعزز ذاته.

- ذات الفرد تنمو من تفاعله مع البيئة .
- هذه الذات قد تمتص قيم الآخرين وتدرجها بطريقة مشوهة .
- تنزع هذه الذات إلى الإتساق .
- يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات .
- الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات . (نظريات الشخصية ١٩٦٩ ، (٣٦) ، ص ٥٢٠ ، ٦٠٥ ، ٦١٢ ، ٦١٣).

وبالتالى فهذه النظرية لروجرز تؤكد على مفاهيم قوة تأثير الذات من جهة، وتشويه المدركات من جهة أخرى، ونزوع الخبرات للاتساق مع الذات وما عدا ذلك يدرك كمهدد. أى لا يحدث توازن.

ويذكر أحمد عزت راجح أن الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها والحاجة إلى احترام الذات من الحاجات النفسية الأساسية ، ويعرف راجح الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها بأنها الحاجة التي تنزع بالفرد إلى أن ينمو ويتحسن وإلى التعبير عن نفسه بالقول والفعل والإنتاج والابتكار وخدمة الآخرين.

أما الحاجة إلى احترام الذات فهي التي تدفع الفرد إلى صون ذاته والدفاع عنها من كل ما ينقص من شأنها في نظر الغير وفي نظر الفرد نفسه، وذلك بإخفاء عيوبه ونواحي نقصه عن الغير وغير ذاته نفسها. (أصول علم النفس (٤)، ص ١١٩ - ١٢٠).

- وبالتالي فهذه الحاجة هي نفسها اتجاه المحافظة على الذات المذكور بالإطار النظري بالدراسة في جزء إدراك الذات.

ويستطرد راجح ويقول أن هذه الحاجة إلى احترام الذات لا تعرف إلا قاعدة واحدة ولا تأتمر إلا بأمر واحد هو أن عيوب الذات يجب أن تظل مستورة لا تفضح. وفي هذا السبيل تدفع بكثير من الناس إلى أساليب من خداع الذات لا يتصورها العقل: من الصلف والاستعلاء إلى اتهام الغير والافتراء عليهم ، إلى جنون العظمة الذي لا حد لأوهامه ، لكننا أساليب تبقى للفرد على احترامه لنفسه والاحتفاظ باتزانها النفسي. وهي مرتبطة بالحاجة إلى التقدير الاجتماعي لأن احترامنا لذاتنا يقتضى احترام الغير لنا.

وكذلك الإنسان البدائي فإنه ينسب مصائبه وأخطائه إلى أرواح شريرة، حتى الطفل إن ارتطم بحجر أو بكرسى فإنه يلوم الحجر ويسبه ولا يلوم نفسه أبداً... (أصول علم النفس (٤)، ص ١٢٠).

وهكذا فكل ما ذكره راجح يشير لاتجاه المحافظة على الذات، كما يشير للذات كقوة محرّكة للشخص ومفسرة لسلوكه. كما يشير إلى دور الذات في تحريف الإدراك أيضاً "وفى هذا يذكر آدلر Adler أن من يشعرون بالنقص يحطون من أقدار غيرهم.

وتقرر هورنای Horney أن من لا يحب نفسه لا يحب غيره. وقد وجد روجرز Rogers أن هناك ارتباطاً موجباً مرتفعاً بين تقبل الفرد لذاته وتقبله للآخرين.

ويعرف ماكدوجل العاطفة بأنها تنظيم وجداني ثابت نسبياً ومركب من عدة انفعالات تدور وتتبلور حول موضوع معين . ويذكر راجح أن العاطفة استعداد كامن ثابت نسبياً ومركب من عدة انفعالات تدور حول موضوع معين . وحين تثار العاطفة تنبثق الانفعالات المكونة لها، هادئة أو عنيفة، حسب المواقف والظروف . " أصول علم النفس (٤)، ص ١٢٢-١٥٤."

من كل ما سبق يمكن أن نخلص إلى ما يلي :

التصور المقترح

إن بداخلنا عاطفة مركزية تعمل على تحقيق التوازن لذواتنا فتجعلنا نتذكر ونفكر في ونعمل ذكاءنا ، بقدر إدراكنا لسلوكياتنا (أ) وسلوكيات الغير ممن نحب، (ب) وممن لا نحب، (جـ) لتدعم إدراكنا لكل ذات على نحو معين . فتضطرد مع "أ،ب" ويحجب جزء منها مع "جـ" وتتحرك هذه العاطفة أيضاً في نفس الاتجاه لتحمي الذات المدركة أولاً في المواقف المشكّلة لتجعلنا نرى ونميز كل ممن نقبل ونرفض كما يرى كل منهما نفسه.

فكأنها النواة أو (القوة المركزية) التي تتحرك دوماً لتجذب (المثيرات) التي تحقق التوازن لها.

إن فاعطة اعتبار الذات هى القوة المركزية التى تستخدم القدرات العقلية لتحقيق الهدف المنشود لها وهو التوازن، وفكرة التوازن هذه أو إعادة التوازن هى فكرة أكدها الكثير من علماء النفس - كما سبق ذكره عند مناقشة النتائج - ومن أمثلتهم يونج وأدلىر وموراي وليفين، وحتى بياجى ونظريته فى النمو العقلى يرى أن النمو يتحقق بالاستدماج والمواءمة ومن ثم التوازن . إذن فالتوازن أو استعادة التوازن هو هدف السلوك المنشود وهدف هذه العاطفة المهيمنة .

وهذه الآلية النفسية التى تجمع بين القدرات العقلية والإدراك الاجتماعى - سابقة التصوير - تتسق مع قوانين الطبيعة، ففى الفضاء حيث المجرات هناك قوة مركزية بكل مجرة تهيم وتنظم آلية الحركة بها ، وفى الأرض هناك الجاذبية كقوة مركزية، وفى الخلية الحية هناك النواة وما بداخله مما يهيم على آلية الحركة بالخلية، وفى الذرة هناك النواة التى تحرك الإلكترونات المحيطة بها بما يحقق التوازن لها، وفى نفس الإنسان هناك عاطفة اعتبار الذات التى تنظم آلية التفاعل بين مكونات الشخصية والعالم الخارجى لتحقيق التوازن لنفسها، وهل جعل العقل إلا لخدمة ذات الإنسان؟!

وهذه الآلية النفسية لا يختلف فيها الصغير عن الكبير إلا فى أسلوب التعبير عنها بما يلائم خصائص كل مرحلة ، فالكبير مثلاً عندما يتعثر ممكن أن يلوم الغير على ذلك، بينما قد يلوم الصغير الكرسي، بسبب صفة الإحيائية التى يتصف بها لا سيما دون السبع سنوات الأولى من العمر - لكن الأثنين قد فعلاً ذلك بسبب اتجاه المحافظة على الذات لديهما وذلك بغرض تحقيق التوازن.

*

*

*

(ب) فروض المجموعة الثانية : الفروض الفارقة :

وهى الفروض التى تبحث فى اختلاف العلاقة الأساسية بهذه الدراسة - (وهى العلاقة بين العمليات العقلية "التذكر ، التفكير التباعدى"، وأبعاد الإدراك الإجتماعى ، من جهة، ودقة الإدراك الاجتماعى من جهة أخرى) لذا فهى تتناول المتغيرات من $(V_5 : V_{22})$ كما سبق توضيحهم بفصل التجربة النهائية وهى تبحث فى اختلاف هذه العلاقة الأساسية باختلاف تأثير بعض المتغيرات وهى هنا : (١) العمر، (٢) النوع (٣) الذكاء : (أ) عقلى عام - (ب) ووجدانى ، (٤) نوع السمة المدركة .

إذن يمكن تقسيم هذه المجموعة من الفروض إلى أربعة أقسام بحسب عدد المتغيرات المصاحبة.

وقد قامت الباحثة لحساب اختلاف العلاقة باختلاف كل متغير على حدة بما يلى :

١- الاستعانة بالحاسب الآلى لحساب معاملات الارتباط بين المتغيرات وبعضها فى مصفوفة معاملات ارتباط للمتغيرات من $(V_5 : V_{22})$ (أفقى × رأسى).

• وبناء عليه فعدت بحث اختلاف العلاقة باختلاف العمر قسمت العينة إلى ٤ أقسام تمثل الأعمار الأربعة بالدراسة وهى : (٨-٩)، (٩-١٠)، (١٠-١١)، (١١-١٢ سنة).

• وعند بحث اختلاف العلاقة باختلاف النوع قسمت العينة إلى قسمين : ذكور وإناث.

• وعند بحث اختلاف العلاقة باختلاف الذكاء :

أ- العقلى : قسمت العينة إلى قسمين فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام، فى مقابل تحت المتوسط فى الذكاء العقلى العام.

ب- الوجدانى : كذلك قسمت العينة إلى قسمين:

فوق المتوسط فى الذكاء الوجدانى، فى مقابل تحت المتوسط فى الذكاء الوجدانى.

٢- حساب اختلاف العلاقة بين كل مجموعة بكل متغير من المتغيرات المصاحبة سابقة الذكر كل على حدة دون الاستعانة بالحاسب الآلى (معالجة يدوية): وذلك :

أ- باستخراج معامل ارتباط فى المتغيرين المطلوبين للمجموعتين اللتين ستتم المقارنة بينهما، وتؤخذ قيمة معامل الارتباط كما هما لو كانتا ≥ 0.025 ، وما

غير ذلك يكتب المرادف له من جدول فيشر (القياس النفسى (١٨)، ١٩٩٨، ص (١٥٣)

$$\text{ب- يحسب الخطأ المعياري للفرق بين المعاملين من المعادلة: } \frac{1}{3-1\text{ن}} + \frac{1}{3-2\text{ن}}$$

حيث ن_١ : عدد أفراد المجموعة الأولى ، ن_٢ : عدد أفراد المجموعة الثانية.
ج- تحسب قيمة الاختلاف فى العلاقة من المعادلة: $\frac{1-2\text{ن}}{3-2\text{ن}}$ (بعد معالجتهما من فيشر)
الخطأ المعياري للفرق بين المعاملين
(جلفورد سنة ١٩٩٦).

مثال على ذلك:

أن النتيجة السابقة أو النتائج التى ناقشتها الباحثة فى فروض العلاقة سابقة الذكر هل تختلف لو ركزنا على بعض المتغيرات المصاحبة؟
فمثلاً: هل العلاقة بين التذكر وأبعاد الإدراك ودقته تختلف لو قارنا بين أطفال الصف الثانى، وأطفال الصف الثالث ؟

حيث تكون ن_١ : هى عدد أطفال الصف الثانى،

ن_٢ : هى عدد أطفال الصف الثالث ،

١ : معامل الارتباط بين التذكر وأحد أبعاد الإدراك (تحسب جميع الأبعاد)، بالنسبة للصف الثانى،

٢ : معامل الارتباط بين التذكر ونفس البعد السابق بالنسبة للصف الثالث.

وهل سائر العلاقات موضع الدراسة تختلف باختلاف المقارنة السابقة؟ وهكذا تعاد دراسة هذه العلاقات بمقارنة أطفال الصف الثانى بسائر الصفوف ، ثم الصف الثالث بسائر الصفوف ثم الصف الرابع فالصف الخامس بسائر الصفوف.

وبعد مناقشة متغير العمر، يناقش متغير النوع، حيث يبحث فى :

مدى اختلاف العلاقات موضع البحث باختلاف المقارنة بين الذكور والإناث .

وكذلك تناقش الباحثة متغير الذكاء ببحث :

مدى اختلاف العلاقات موضع البحث باختلاف المقارنة بين من هم فوق المتوسط في الذكاء العقلي العام بمن هم تحت المتوسط في الذكاء العقلي العام . وكذا في الذكاء الوجداني . وأخيراً في نوع السمة المدركة .

وذلك بمعالجة يدوية باستخدام المعادلة سابقة الذكر، ($V_5 : V_{22}$) وتكرر كما سبق.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى تبحث الباحثة في مدى اختلاف العلاقة بالنسبة لكل متغير على حدة فمثلاً: في كل صف على حدة، ثم بين الذكور فقط ، وبين الإناث فقط ، وكذلك عند شريحة فوق المتوسط في الذكاء (عقلي ، وجداني) كل على حدة، وشريحة تحت المتوسط في الذكاء، كل شريحة على حدة.

* * *

وفيما يلي مناقشة هذه المعالجات :

• دقة الإدراك الاجتماعي ومتغير العمر :

إن دقة الإدراك الاجتماعي تشير كما سبق ذكره إلى قدرة المدرك (أ)، على التمييز بين المدرك المقبول (ب)، والمدرك المرفوض (ج) ، وذلك لأن دقة الإدراك الاجتماعي المقاسة بهذه الدراسة ، محسوبة من المعادلة التالية :

$$\text{دقة الإدراك الاجتماعي} = \frac{\text{البعد المقارن أ (الفرق بين وصف أ لـ ب، ووصف أ لـ ج)}}{\text{وصف ب لنفسه - وصف ج لنفسه}}$$

وعندما يصف أ : ب ، ج كما يصف كل منهما نفسه يتساوى البسط والمقام فتصبح الدقة = ١ واحد صحيح وهي أعلى درجة.

وكما ذكرت الباحثة بالفصل الخامس الجدول الخاص بعلاقة الدقة بمتغير العمر حيث وجدت الباحثة أن أعلى تكرار للدرجة ١ وما يقاربها يزيد كلما قل العمر. وأيدت ذلك دراسة ثناء النجيجي على عينة من الأطفال. (الدراسات السابقة - دراسة رقم ١٦)

وقد وجدت الباحثة أيضاً في هذه الدراسة :

- ارتباط الدقة بكلتا العمليتين العقليتين بالدراسة (التذكر ، والذكاء العقلي العام) وذلك في السيطرة والتسلط (موقف مشكل وأعقد).
- وذلك كما ظهر في العينة الكلية بالدراسة .
- وقوامها ١١٦ طفل وطفلة - كما سبق ذكره.

أما مناقشة دقة الإدراك الاجتماعي فهي تبحث في الملاحظة التي ظهرت أثناء التطبيق وبعد التصحيح وتركز في السؤال التالي (هل الدقة تزيد كلما قل العمر؟).

وهل الدقة ترتبط بعمليات عقلية أكثر كلما قل العمر، كما تظهر أكثر في المواقف المشككة الأكثر تعقيداً ؟

وهل الطفل في السن الصغير يستطيع أن يعطى كل من المدرسين المرفوض والمقبول قدره بغير أن يقف القبول أو الرفض حائلاً - أو عاملاً مشوشاً- دون ذلك ؟

إنها ملاحظة تستدعي التوقف عندها حتى ولو لم تكن من فروض الدراسة كما تستدعي البدء بها ومعالجتها .

وفى محاولة لمعالجة هذا الملاحظة تقترح الباحثة ما يلي من تفسيرات :

١- أن السن الأصغر يعنى أو يشير إلى :

دور العوامل الفطرية أكثر من العوامل البيئية المؤثرة في السلوك، وبهذا الشكل يمكن أن يكون لفطرة الإنسان دور أكبر في السن الصغير في الإحساس بالآخر حيث تقل القدرة على التفكير المنطقي وتقل الخبرة ويقل تأثير عوامل البيئة، فيكون الهادئ المرشد للإنسان هو غريزته وفطرته.

وبناء عليه تقترح الباحثة أن الطفل في السن الصغير يزيد عنده ما يمكن أن يسمى بالتفكير الحدسي ويتفق هذا نوعاً مع ما جاء به بياجيه حيث مرحلة ما قبل العمليات هي مرحلة التفكير الحدسي ، وكما هو معروف فإن مراحل النمو تتداخل لا سيما في بدايتها، وبذلك فكما قل العمر كلما ظهر فيه هذا التدخل نوعاً.

والحدس في اللغة هو إدراك الشيء إدراكاً مباشراً من غير اعتماد على خبرة سابقة.

وفي الفلسفة جو : - المعرفة الحاصلة في الذهن دفعة واحدة من غير نظر أو استدلال عقلي.

- وهو الحكم السريع المؤكد أو التنبؤ الغريزي بالوقائع والعلاقات المجردة.

ويرى بعض الفلاسفة أن الحدس قدرة فطرية . (المعجم العربي الأساسي (١)، ص ٢٩٩، سنة ١٩٨٨).

وتظهر الدراسات السابقة أن تعبيرات الأطفال الصغار المعبرة عن إدراك اجتماعي صحيح تكون موجزة، مقارنة بتعبيرات الأكبر الصحيحة الأكثر تفصيلاً. وترى الباحثة أن الحكم الموجز يعبر عن المعرفة الحاصلة في الذهن دفعة واحدة دون استدلال عقلي أي عن الحدس ، أما التعبير المفصل فيتم عن طريق الخبرة والحكم المبني على إدراك العلاقات.

ومثال على ذلك :

ما حصلت عليه الباحثة في التجربة الاستطلاعية لهذه الدراسة، وذلك عند سؤال الأطفال:

ياترى اللي تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟

(بمقياس الذكاء الوجداني)

ومن بين الإجابات الأكثر شمولاً التي حصلت عليها الباحثة :

- إجابة لطفل بالصف الثاني (أصغر سن بالعينة) (٨-٩) سنوات :

صاحبى اللي لما أعوزه ألقاه .

وإجابة لطفل بالصف الخامس (أكبر سن بالعينة) (١١-١٢) سنة:

- متعاون معى - يشاركنى الأفراح والأحزان - يقف إلى جوارى وقت الضيق

- يلعب معى - شاطر ومؤدب - شكله حلو

فهل كان طفل الصف الثانى يعلم أن الصديق وقت الضيق، وأنه فى الشدائد يعرف الرجال ؟ بالطبع لا .

ولكنه تفكيره الحدسى الذى قاده للإحساس بأهم خصال الصديق، وعبر عن إحساسه هذا باختصار ينم عن الفطرة أكثر من الخبرة.

بينما جاءت إجابة طفل الصف الخامس أكثر تفصيلاً لتعبر عن أسباب اختياره لصديقه ومواصفات الصديق المطلوب، فى تسلسل تعبيرى وسرد وترتيب ينم عن الخبرة.

- ويعرف أحمد عزت راجح الحدس (أصول علم النفس (٤)، ص ٣٦٨) على أنه نوع من الإدراك المباشر السريع أو الاستنتاج الفجائى المباشر الذى يصل إليه المرء بانطباعات ذاتية مبهمة عن طريق علامات طفيفة أو مقدمات لا يدركها إدراكاً شعورياً واضحاً. وهو حكم أو استنتاج لا يسبقه أو يمهّد إليه تأمل عقلى شعورى واضح، وكثيراً ما يؤدى إلى أحكام صادقة قد تفوق فى صدقها ما نصل إليه من أحكام عن طريق التفكير والتأمل الشعورى الصريح.
- ويرى روبرت ستيرنبرج العالم السيكولوجى بجامعة بيل أن الذكاء الشخصى لا يمكن تجاهله لأنه ينبع أساساً من الحدس والفطرة السليمة. (الذكاء العاطفى (١٤)، أكتوبر ٢٠٠٠، ص ٦٧).

وهكذا يكون الحدس هو التفسير الأول المقترح.

أما التفسير الثانى المقترح فيخضع لفكرة أن الإنسان مخلوق اجتماعى بطبعه وربما أكثر المخلوقات تميز بالاستشفاف الوجدانى والشعور بالغير.

٢- التفسير الثانى :

تشير كلمة إنسان أو إنسانية إلى "Humanity"

مجموع الصفات المشتركة التى يتصف بها أفراد المجتمع الإنسانى وتميزه عن المجتمع الحيوانى . كذلك يقصد بالكلمة روح الشفقة والعطف التى يجعلها الإنسان نحو الآخرين (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢)، سنة ١٩٧٧ ، ص ٢٠٣).

الأمر الذى يشير إلى أن اهتمام الإنسان بالآخر وإحساسه به وتعاطفه معه فطري منذ البداية بمعنى أنه يولد به ويولد باستعداد لممارسته، وإلا ما كان التراث الثقافى للإنسان قد نعت به نفسه، دون باقى المسميات تمييزاً لنوعه عن سائر الموجودات الأخرى. وفى العربية تشير كلمة إنسان إلى : من يحسن إلى الناس بماله

وعمله (المعجم العربى الأساسى (١)، ص ١١٤). وفى الإنجليزية تعنى Human : Kind , Gentel أى لطيف (هاراب (٩٨)، ص ٢٦٢).

ومن الممكن أن تكون عوامل الطبيعة القاسية منذ القدم قد دعمت هذا الاستعداد الفطرى عند الإنسان بالتعاطف الوجدانى مع الآخرين ، إذ مع جهل الإنسان بعوامل الطبيعة يصبح لزاماً عليه أن يشعر بالآخرين ويتعاون معهم لاسيما لو ألم به حدث مشكل.

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو :

ما علاقة دقة الإدراك الاجتماعى المستخدمة هنا بهذه الدراسة والتى تناسب عكسياً مع العمر، ما علاقتها من جديد بالتعاطف أو الاستشفاف الوجدانى.؟؟
ذلك ما سيجيب عليه التفسير الثالث المقترح حول طبيعة هذه العلاقة، وذلك على النحو التالى :

٣- لو تأملنا معادلة دقة الإدراك الاجتماعى المذكورة فى بداية هذه المناقشة سنجد أنها تشير إلى :

إدراك (أ) للفرد (ب: المدرك المقبول) - إدراك (أ) للفرد (ج: المدرك المرفوض)
إدراك ب لنفسه — إدراك ج لنفسه

والدقة بهذا الشكل تحمل فى مضمونها كلا البعدين التراسليين أ/ب ، أ/ج — والمعنيين بالتعاطف والاستشفاف الوجدانى ، ومن المعروف أن :

البعد التراسلى أ/ب يعنى : الفرق بين إدراك أ ل ب ، وإدراك ب لنفسه .،

البعد التراسلى أ/ج يعنى : الفرق بين إدراك أ ل ج ، وإدراك ج لنفسه.

والدقة فى المعادلة السابقة تتضمن كلا البعدين ، بعد أن أقامت علاقة خاصة بينهما.

وعودة من جديد لمفهوم الاستشفاف الوجدانى لبيان العلاقة العكسية بين الدقة والعمر نجد أن:

• التعاطف أو مشاركة المشاعر تعنى فى اللغة : "Empathy"

قدرة الفرد على مشاركة مشاعر شخص آخر ، عن طريق تخيل نفسه مكان هذا الشخص. (قاموس هاراب (٩٨)، ص ١٧٣).

- كما يمكن أن تشير كلمة Empathy إلى : التقمص الوجداني ، والذي يعنى : قدرة الفرد على تقمص مشاعر الآخرين أى فهم دور شخص آخر أو القيام به دون أن يفقد هذا الفرد شعوره بذاته، فالأم تعرف بداهة حاجات ومشاعر طفلها الرضيع الذى تكون على اتصال به (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ، ١٩٧٧ ، ص ١٣١ ، ٢٠٥). والتقمص هو أساس التطابق أو التوحد مع الغير وفهم نفسيتهم.
- ويشير التوحد إلى اندماج شخصية الفرد فى شخصية آخر تربطه به روابط انفعالية ويتم بطريقة لا شعورية بما يؤدي إلى أن يأخذ الشخص عن هذا النموذج جميع صفاته الحسن منها والسئ.
- ويذكر راجح فى حديثه عن الاستشفاف الوجداني "Empathy" أنه لو استطاع كل والد أن يضع نفسه موضع أولاده لتسنى له أن يرى الأمور من وجهات نظرهم، وأن يدرك أحوالهم النفسية، وأن ينفذ إلى مشاعرهم وحاجاتهم وآلامهم ومتاعبهم ولتسنى له فوق ذلك أن يشعر بوقع سلوكه فى نفوسهم فيعده إن كان منافراً أو بغيضاً. وهذه القدرة على الاستشفاف الوجداني تعين الوالد على أن يستشف ما تحت السطح من مشاعر يخفيها الولد فيبدو هادئاً فى ظاهره وإن كان باطنه مرجلاً يغلى كما أنها تعينه على أن يدرك أن ما يبدو سخيلاً فى عينة قد يكون عميق الأثر فى أعين أولاده، وفى هذا ما يحول دون الوالد أن يحاسب أولاده كما يحاسب الكبار أو يؤول سلوكهم فى ضوء دوافعه هو (أصول علم النفس (٤)، ص ٦٢٩).
- ويذكر دانيال جولمان فى كتابه عن الذكاء العاطفى عام ١٩٩٥ أن : المختصون فى علم نفس النمو وجدوا أن الأطفال منذ اليوم الأول لولادتهم يشعرون بالتوتر عند سماع طفل آخر يبكى، وهذا ما يعتبره البعض استجابة تمثل التمهيد المبكر للتعاطف. وكذلك عندما تضع طفلة فى عامها الأول إصبعها فى فمها إذا جرحت إصبع طفلة أخرى لتتبين إن كانت ستتألم هى أيضاً، أو إذا رأى طفل أمه تبكى فإنه يكفكف عينيه على الرغم من عدم وجود دموع فيهما.
- هذه المحاكاة الآلية كما تسمى، هى المعنى الفنى الأصلي لكلمة التعاطف أو التقمص الوجداني Empathy، كما استخدمها إيه. بى. تيتشنر A.B. Titchener عالم النفس الأمريكى أول مرة فى العشرينيات، ويقصد بها : الإدراك الحسى للخبرة الذاتية لشخص آخر، وتقول نظريته : إن التعاطف ينبع من محاكاة الآخرين جسماً باستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه. ويميزها

عن كلمة تعاطف Sympathy بمعنى إحساس شخص بما يشعر به آخر دون مشاركة أيا كانت.

وقد أظهرت دراسة Carolyn Shan-Waxler أن جزءاً كبيراً من اختلاف الأطفال في درجة اهتمامهم بالتعاطف مع الآخرين يرجع إلى الكيفية التي درب بها الآباء أطفالهم. فقد تبين أن الأطفال الأكثر تعاطفاً مع غيرهم هم الذين شمل تدريبهم لفت انتباههم بشدة إلى ما يسببه تصرفهم من آلام لشخص آخر كأن يقال لهم "انظر كيف جعلتها تشعر بالحزن" بدلاً من "كان سلوكك هذا شقاوة".

كما تبين أيضاً أن تعاطف الأطفال مع الآخرين يتشكل مع رؤيتهم لرد فعل الآخرين بالنسبة لشخص يشعر بالحزن والأسى، ومع محاكاتهم لما يرونه من ردود الأفعال، ينمو معهم مخزون من استجابات التعاطف وخاصة تلك الاستجابات لتقديم المساعدة للناس الذين يمرون بضائقة (الذكاء العاطفي (١٤)، ص ١٤٥-١٤٧).

يتبين مما سبق أن مفهوم المشاركة الوجدانية مفهوم مشار إليه في الأبحاث العلمية من العشرينات، وهو بهذا أقدم من الإدراك الاجتماعي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أننا يمكن أن ننمى استعداد المشاركة الوجدانية عند الأطفال بطريقتين:

- بتدريبهم بشكل مباشر بلفت نظرهم لنتائج سلوكهم المسببة لآلام الآخرين .
 - بالتمنجة من خلال محاكاتهم لسلوك الراشدين تجاه المحتاجين.
- وقد أظهرت دراسات Leslie Brothers العالمية السيكولوجية بالمعهد التكنولوجي بكاليفورنيا أن النتوء اللوزي : "Amygdala" وارتباطه بالمهاد البصري - وفي أبحاث أخرى بالقشرة المخية ، يعد - هذا الارتباط - جزءاً من دائرة المخ العصبية الرئيسية التي هي أساس التعاطف .

وهذا فيما يبدو قد يعنى أن المخ قد صمم منذ البداية للاستجابة لتعبيرات انفعالية محددة، أى أن التعاطف على هذا النحو يكون من المعطيات البيولوجية.

كما وجد روبرت ليفنسون Robert Levenson العالم السيكولوجي بجامعة كاليفورنيا ببركلي أن المخ العاطفي عندما يدفع الجسم إلى رد فعل شديد مثل حرارة الغضب مثلاً قد يتوافر حينئذ قدر ضئيل من التعاطف مع الآخر أو لا يوجد على الإطلاق. فالتعاطف يتطلب قدراً كافياً من الهدوء والاستقبالية لكى تصل الإشارة الذكية المرسله من الشخص الآخر فيحاكيها المخ العاطفي للفرد المتلقى.

وتعلق الباحثة على ما وجده Levensom بأن : هذا التفسير السابق يبرر تبريراً آخرًا ارتباط الذكاء الوجداني بالتفكير التباعدي ، والذي سبقت مناقشته في فروض المجموعة الأولى، حيث الذكاء الوجداني يحمل في مضمونه مشاركة وجدانية، والتفكير التباعدي يعتمد على الهدوء بقدر يمكن الفرد من الوصول لمجموعة حلول صحيحة.

وقد وجد Martin Hoffman الباحث المختص في التعاطف أو التقمص الوجداني أن جذور مبادئ الأخلاق مغروسة في مشاعر الاندماج العاطفي. كما كشفت الدراسات التي أجريت في ألمانيا والولايات المتحدة أن أكثر الناس إحساساً بالتعاطف مع غيرهم ، هم أكثرهم تفضيلاً للمبادئ الأخلاقية التي تتحدد وفقاً لاحتياجات الناس.

وقد أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين أنجبهم آباء يتصفون بالحماسة وعدم النضج أو مدمنوا المخدرات أو الغاضبون غضباً مزمناً أو الذين يعيشون بلا هدف، ويعيشون حياة فوضوية، لا يتوقع من مثل هؤلاء الآباء تقديم أية رعاية مناسبة لأطفالهم الرضع ولا يتناغمون مع احتياجاتهم العاطفية . وقد وجدت الدراسات أن الإهمال البسيط يمكن أن يكون أكثر تدميراً نفسياً من الشتائم المباشرة، كما تبين من مسح اجتماعي عن الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء وسوء المعاملة أن الصغار المهملين هم أسوأ الأطفال والأكثر قلقاً وتشتتاً ولا مبالاة وعدوانية وانسحاباً من الحياة وبلغ معدل من يرسبون منهم ويعيدون الصف الأول (٦٥%) .

كما وجد أن الإيذاء النفسي والجسدي يفسد نزعة الطفل الطبيعية للتعاطف. وبالتالي فالعادات التي تعلمها المخ الانفعالي على مر الأيام سوف تكون لها الهيمنة سواء أكانت في اتجاه الأفضل أو الأسوأ (الذكاء العاطفي (١٤) ، ص ١٧١ ، ١٥٦ ، ٢٦٩ ، ٢٧٨).

وختاماً يمكن القول أن الحقائق السابقة تؤكد صحة النتائج التي وصلت إليها الباحثة، وبالتالي صحة التفسير الثالث .

فالقاعدة أنه كلما صغر السن كلما ازدادت القدرة على الاستشفاف الوجداني فالتعاطف كما سبق ذكره استعداد فطري في الأصل، وبالتالي فقد وجدنا أن الدقة تتناسب عكسياً مع العمر بمعنى أنها تزيد كلما قل السن، وذلك لأن الدقة المستخدمة في هذه الرسالة تتضمن في لبها البعدين التراسليين (أ/ ب، أ/ ج).

كما يمكن القول أنه :

كان من المتوقع أن تزيد دقة الإدراك الاجتماعي بزيادة العمر، إذ أنه كلما زادت الخبرة كلما ازدادت القدرة على التمييز بين الأشخاص. لكن المسألة ليست كما نتوقع، يضاف إلى هذا أن طفل مرحلة الدراسة الحالية في سن (٨-١٢ سنة) هو طفل مندمج في عالم اجتماعي كبير هو عالم المدرسة، ومن أبرز فوائد المدرسة الابتدائية انتزاع الطفل من مركزية الذات التي تسيطر على تفكيره ولغته وسلوكه الاجتماعي من الرابعة حتى السابعة أو ما بعدها بقليل فيما يراه بياجيه Piaget (أصول علم النفس (٤)، ص ٥٢٦، ٥٢٧) "وتحول مركزية الذات هذه دون أن يضع الطفل نفسه موضع الآخرين ومن ثم يعجز عن استشفاف آلامهم والآلام التي يسببها لهم".

كل هذا يجعلنا نتوقع علاقة طردية بين الدقة والعمر إلا أن مشهداً كهذا- التالي عرضه يجعلنا نتوقف عنده قليلاً :

المشهد: شاهدت الباحثة أثناء قيامها بالإشراف على التدريب العملي بإحدى الرياض طفلاً في عامه السادس من العمر بمرحلة رياض الأطفال الثانية يتألم من مغص في بطنه، الأمر الذي أثر على انتباه رفاقه وتركيزهم مع المعلمة، إلا أن المغص حينما استشد بالطفل (أ) سابق الذكر حملته المعلمة إلى طبيبة المدرسة، لإجراء الفحص، وما كان من أحد أطفال هذا الفصل الطفل (ص) إلا أن انخرط في البكاء بشدة بعدما شاهد المعلمة تحمل الطفل (أ) وهو يبكي من الألم. الأمر الذي يدل على الاستشفاف الوجداني للطفل (ص) الذي انخرط في البكاء مشاركاً (أ) ما يعانيه كما لو كان الألم به هو وليس عند زميله (أ).

من كل ما سبق يمكن القول- مع الأخذ في الاعتبار أن الدقة المستخدمة بالدراسة تشير للبعد التراسلي أ/ب، أ/ج- أي للاستشفاف الوجداني - أن : الإنسان فطر على مشاركة بنى جنسه مشاعرهم والإحساس بهم والتخفيف عنهم، ولكن التربية التي لا تستخدم طرقاً علمية مضبوطة ودقيقة، لا تنمي هذا الاستعداد الفطري بل أن تنميته تخضع لعوامل الصدفة والعشوائية، الأمر الذي يظهر العلاقة عكسية، لا لأن الطفل عندما يكبر يقل إحساسه بالغير بل لأن التربية لم تتعهد منذ الصغر - كما سبق ذكره- لتنمية استعداداته هذا، من هنا كان لزاماً على التربية أن تعمل في خطين متوازيين بنفس الدرجة وهما: تنمية هذا الاستعداد عند الطفل ومن قبله عند القائمين على رعايته حتى يوجهوه توجيهاً سليماً، وإلا فما قيمة أن نضع البذرة (الطفل) في أرض بور (المربي).

* * *

مناقشة فروض متغير العمر :

بالبحث في دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين المراحل العمرية :

١- الفرضين رقم (٣) ، (٩) وهما :

(٣) - تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف العمر .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى وكل من بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف العمر .

(٩) - تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف العمر .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف العمر .

وسمى الدراسة - كما هو معروف : القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط .

• وقد أظهرت النتائج ما يلى :

بالنسبة للصف الثانى سن (٩-٨ سنوات):

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الثانى بمعاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الثالث الابتدائى أى :

سن (٩-٨) فى مقابل (٩-١٠) سنوات حيث $r_1 = r_2 = 30$

وذلك مع مراعاة أن القيم المذكورة هى القيم الدالة فقط وذلك :

- عند مستوى ٠,٠٥ وقيمتها $\leq 1,96$ ،

- عند مستوى ٠,٠١ وقيمتها $\leq 2,85$.

وذلك فى جميع المقارنات.

النتائج :

التذكر : ارتبط بما يلي :

١- البعد الحقيقي أ / ج للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠٥ . (١,٩٦) .

٢- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠,٠٥ . (٢,٣٠) .

مما سبق نلاحظ أن :

- بالنسبة لارتباط التذكر بالبعد الحقيقي أ/ج بعلاقة موجبة فإنه يشير إلى :

ارتباط أو علاقة عكسية في مضمونه، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الفارق في إدراك الذات باختلاف العمر، هذا من جهة علاقة الإدراك الاجتماعي بالعمر، فمما هو معروف "أن الطفل يكون معنى عن ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين، فهو في خضم هذا التفاعل يعرف ما يعتقده الآخرون عنه الأمر الذي يؤثر على مكون معتقداتنا عن الذات. يضاف إلى هذا أن الطفل لكي يفهم الآخرين لابد وأن يكون ذا خبرة في الاتصال بالآخرين. فيكون قادراً على تفسير العديد من قنوات الاتصال في مختلف المواقف" (الإطار النظري).

الأمر الذي يعنى أن نمو الإدراك الاجتماعي بما فيه من فهم للذات وللغير يضطرر ويزيد مع تقدم العمر.

كما أن التذكر يرتبط بالنمو بشكل طردى أيضاً إذ وجد أنه :

كلما نما الطفل وكبر كلما استطاع أن يكتسب المزيد من المعرفة عن عالمه، وهذا الاكتساب يؤثر بشكل ملموس على مجهوداته بأن يتذكر. ووجد Ghatala, 1948 أن طفل ١١ سنة يسترجع ٥٤% مما سمعه، بينما يسترجع طفل السابعة ٢٩% من الملاحظة المسموعة . وقد أيدت تجارب متعددة عبر سنوات متتالية أهمية الخبرة خاصة تلك الموجودة بالمدرسة بشكلها المنظم المقنن في تحسين أداء المهام المتعلقة بالذاكرة بوجه عام. (الإطار النظري بالدراسة).

الأمر الذي يعنى أن التذكر يزيد مع النمو .

وبالتالى فالعلاقة الأولى تشير إلى أنه :

كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازداد الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف جـ لنفسه، أى كلما قل التطابق بين فكرة أ عن نفسه ، وفكرة جـ عن نفسه .
ويمكن إرجاع السبب في هذا إلى عامل السن الذى يزيد التذكر بزيادته، ويزيد الإدراك الاجتماعى بزيادته أيضاً . وذلك عند مقارنة (٨-٩) سنوات بـ (٩-١٠) سنوات.

أما العلاقة الثانية :

فهى وإن كانت سالبة شكلاً إلا أنها موجبة فى مضمونها ، فكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل الفرق بين وصف أ لـ ب ، ووصف أ لـ جـ أى كلما ازداد التطابق بين وصف أ لكل من المدركين ب المقبول جـ المرفوض .

وهذا ارتباط جديد لم يظهر فى النتائج التى حصلت عليها الباحثة عند مناقشة فروض العلاقة ودلالة هذه العلاقة يمكن إرجاعها إلى عامل السن، وتأثير النمو على إدراك الغير وعلى التذكر، والذى يزيد من كلا المتغيرين كما سبق ذكره الأمر الذى يحدث اختلافاً عند المقارنة العمرية.

التفكير التباعدي :

لم يرتبط بأى متغير اجتماعى عند المقارنة بين الصفين الثانى والثالث ، ارتباطاً دالاً.

مما سبق يمكن القول أن :

الارتباطين الوحيدين الدالين بين التذكر وأبعاد الإدراك الاجتماعى قد اختلفا عما جاء من أفكار فى فروض العلاقة، وذلك عند مقارنة النتائج بين الصفين الثانى والثالث، أى أن العلاقة موضع البحث تأثرت هنا بعامل السن.

* * *

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الثانى بمعاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الرابع : أى

سن (٨-٩) فى مقابل سن (١٠-١١ سنة) حيث $N_1 = 30$ ، $N_2 = 26$.

النتائج :

التذكر : ارتباط بما يلى :

البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط علاقة موجبة (+) . دال عند 0.05 ، (١، ٢) .
وتفسير ذلك أنه :

كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازداد الفارق بين وصف أ لـ ب ووصف ب لنفسه، أى كلما قل التطابق بين الفكرتين ، فالعلاقة هنا عكسية إذن، والتي إن دلت على شئ فهي تدعم النتيجة الخاصة بالعلاقة العكسية بين الدقة والعمر، حيث أن التراسل أى الاستشفاف الوجدانى يزيد مع قلة العمر، وبالتالي فبقدر ما يزيد التراسل بالصف الثانى بقدر ما يقل بالصف الرابع، الأمر الذى أظهر العلاقة دالة عكسية كما سبق، بسبب التأثير بعامل السن.

التفكير التباعدى :

لا توجد أى ارتباطات دالة .

مما سبق يمكن القول :

أن العلاقة الوحيدة الدالة اختلفت عن فكرة العلاقة الطردية بين العملية العقلية (التذكر) أو البعد التراسلى أ/ب ، وذلك أن دل على شئ فإنما يدل على التأثير بعامل السن ، الذى يدعم فكرة أن التراسل يزيد كلما قل العمل ، كما سبقت مناقشته.

* * *

عند مقارنة معاملات ارتباط الصف الثانى بالصف الخامس أى سنن (٨-٩) فى مقابل سنن (١١-١٢) سنة حيث $n_1 = n_2 = 30$

النتائج :

ارتبط التذكر بما يلى :

البعد الحقيقى أ / ج للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠.٠٠٥ (٢,٣).

أى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت درجة البعد الحقيقى أ/ ج — كلما قل التطابق بين وصف أ لنفسه ووصف ج لنفسه. وهذا اتفق مع مقارنة الصف الثانى بالثالث، ويعود أيضاً لعامل السن الذى يحدث تبايناً فى الإدراك .

* * *

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

البعد الحقيقى أ/ ب للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠.٠٥ (٢,١)

البعد الحقيقى أ/ ج للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠.٠١ تقريباً (٢,٥)

البعد الحقيقى أ/ ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠.٠٢ تقريباً (١,٨)

يظهر مما سبق :

أول الارتباطات الدالة بالتفكير التباعدى. والعلاقات الدالة هنا هى نفسها الدالة بالعينة الكلية وهى طردية مع البعد الحقيقى أ/ ب، بينما هى عكسية مع البعد الحقيقى أ/ ج، والعلاقة العكسية بالبعد الحقيقى أ/ ج تكررت فى العينات الصغيرة ، وذلك مع اختلاف السمة. وذلك بسبب عامل السن ، كما يمكن القول أن التفكير ينمو بزيادة العمر، حيث تنشأ معانى الأشياء من تكرار الخبرة ومن الاتصال المباشر بالبيئة الطبيعية والاجتماعية ومن تفاعل الطفل معها ، أى أن المعانى تتطور من الخبرة الحسية إلى المفاهيم الرمزية، لهذا تنادى التربية الحديثة بمبدأ تعدد الخبرات المباشرة وهذا ما أكدته

دراسات بنية وبياجية. والتفكير ما هو إلا سلسلة متتابعة محددة لمعان أو مفاهيم رمزية
تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية (الإطار النظري بالدراسة).

* * *

الصف الثالث سن ٩ - ١٠ سنوات:

عند مقارنة معاملات الارتباط بين الصفين الثالث والرابع أى سن (٩-١٠) فى
مقابل سن (١٠-١١) سنة حيث $n_1 = 30$ ، $n_2 = 26$.

النتائج:

التذكر: ارتبط بما يلى:

دقة إدراك القدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند 0.05 (٢,١٣).

وهذه العلاقة طردية إذ كلما ازداد التذكر كلما ازدادت الدقة، وأظهرت العينة الصغيرة
والمقارنة السنية هنا ارتباطاً فى موقف القدرة الاجتماعية ، بينما أظهرت العينة الكبيرة
ارتباطاً فى موقف السيطرة والتسلط . وبالتالي فالارتباط لا يختلف فى مضمونه عند
العينتين.

* * *

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

- البعد الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند 0.05 (٢,١).

- دقة إدراك السيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند 0.05 (١,٩).

• بالنسبة للبعد الوصفى أ / جـ : فالعلاقة عكسية : إذ أنه كلما ازدادت القدرة على
التفكير التباعدى كلما ازدادت درجة البعد أى كلما قل التطابق بين وصف أ لنفسه
ووصف أ لـ جـ.

- وهى نتيجة تتفق مع الفكرة الأساسية بمجموعة الفروض الأولى إذ من الصعب أن نشبه أنفسنا بأكثر الأفراد اختلافاً عنا وهو المدرك المرفوض جـ وأبعد اختباراً لنا السوسيوميترية كما نراه . وبالتالي فتفكيرنا مهما زادت قدرته وكان متباعداً فهو يخدم هذا النسق الإدراكى.
 - الجديد هنا فى هذه العينة الصغيرة ارتباط التفكير التباعدى بأبعاد أخرى غير البعد الحقيقى الذى ظهر فقط بالعينة الكبيرة ، الأمر الذى يشير إلى إمكانية الارتباط بالعديد من الأبعاد.
 - أما بالنسبة لدقة إدراك السيطرة والتسلط :
- فالعلاقة طردية موجبة كما هى بمعنى أنه كلما ازدادت القدرة على التفكير التباعدى كلما ازدادت القدرة على التمييز بين الأفراد لاسيما فى المواقف المشككة، الأمر الذى لا يختلف من حيث الفكرة عن العينة الكبيرة ويتفق مع فروض العلاقة.

مما سبق يمكن القول :

- أظهرت العينة الصغيرة والمقارنة السنوية ارتباطات جديدة بين العمليات العقلية والإدراك الاجتماعى لم تظهر فى عينة الدراسة الكلية.
- لم يتأثر البعد الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط بعامل اختلاف العمر.
- كما لم تتأثر دقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة (القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط) بعامل اختلاف العمر أيضاً عند المقارنة بين العينات الصغيرة.

* * *

عند مقارنة معاملات الارتباط بين الصفين الثالث والخامس أى :

سن (٩-١٠) فى مقابل (١١-١٢) سنة حيث $N_1 = N_2 = 30$

النتائج :

التذكر : ارتبط بما يلى :

- البعد الحقيقى أ / ج للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . عند مستوى ٠,٠٥ . (١,٩٦) .

- البعد المقارن ب / ج للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) عند مستوى ٠,٠٥ . (٢,٠٠) .

أى أنه :

• كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل التطابق بين وصف أ لنفسه ووصف ج لنفسه فالعلاقة عكسية، وهى بهذا تتسق مع كل ما جاء سابقاً بالعينات الصغيرة حول علاقة التذكر بالبعد الحقيقى أ/ ج الأمر الذى يؤكد تأثير عامل السن.

• أما البعد المقارن ب ج فالعلاقة بينه وبين التذكر هى علاقة عكسية ، فكل ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت القدرة بالنسبة للفرد أ على التمييز بين المدركين ب، ج أى كلما قل التطابق بينهما.

• وهذا مخالف لما جاء عند مقارنة الصف الثانى بالصف الثالث إذ كانت العلاقة بين التذكر والبعد المقارن طردية، بينما عند مقارنة الصفين الثالث والخامس جاءت عكسية، الأمر الذى يمكن أن ترجعه الباحثة إلى عنصر الاستشفاف الوجدانى الذى يزيد كلما قل العمر بما يجعل تقييم الطفل لكلا المدركين متقارباً، بينما يبعده كلما كبر السن، وتصبح العملية العقلية (وهى هذا التذكر) فى خدمة هذا النسق الإدراكى.

* * *

التفكير التباعدى : اربط بما يلى :

- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠١ (٢,٥) .

- البعد الحقيقى أ / ج للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠٥ (٢,٣) .

- البعد الحقيقى أ / ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠,٠١ (٢,٤٣) .

مما سبق يمكن القول :

أن التفكير التباعدى فى نوعية ارتباطه بالأبعاد لم يختلف عن العينة الكلية، وكذا فى طبيعة هذه العلاقة بالنسبة للبعد الحقيقى أ/ ب للسيطرة والتسلط . إلا أنه اختلف بالنسبة لبعدى القدرة الاجتماعية الحقيقين ، الأمر الذى يمكن ارجاعه لعامل المقارنة السنوية أو اختلاف العمر.

* * *

الصف الرابع سن ١٠ = ١١ سنة :

عند مقارنة معاملات الارتباط بين الصفين الرابع والخامس أى سن (١٠-١١ سنة) فى مقابل سن (١٠-١١ سنة فى مقابل سن (١١-١٢ سنة) حيث ن ١ : ٢٦ ، ن ٢ = ٣٠ .

النتائج :

التذكر : اربط بما يلى :

البعد الحقيقى أ/ ج للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠١ (٣,٣) .

وهى نتيجة تتسق مع النتائج السابقة أى أنها تكررت عند المقارنات السابقة ، والتي يؤكد تكرارها على التأثير بعامل اختلاف السن.

* * *

التفكير التباعدى :

لم تظهر ارتباطات دالة .

* * *

الصف الخامس : سن ١١-١٢ سنة :

تم ذكر ارتباطاته الدالة فى المراحل السابقة .

- وبالوصول لسن ١٢ سنة نكون قد وصلنا إلى نهاية مناقشة الفروض الفارقة المعنوية بمتغير العمر، حيث تم تقسيم العينة الكلية على أساس العمر إلى ٤ أقسام، وذلك للكشف عن مدى تغير العلاقة موضع البحث باختلاف المقارنة بين كل فئتين عمرتين كما سبق

* * *

• وفيما يلي ملخصاً للنتائج سابقة الذكر :

• التذكر :

- ١- ارتبط التذكر بالبعد الحقيقى أ/ ج للسيطرة والتسلط ارتباطاً دالاً موجباً (+) عند المقارنة بين:

الصفين الثانى والثالث ، (٢ : ٣)

الصفين الثانى والخامس ، (٢ : ٥)

الصفين الرابع والخامس ، (٤ : ٥)

- وارتبط بالبعد الحقيقى أ/ ج للقدرة الاجتماعية ارتباطاً دالاً موجباً (+) عند المقارنة بين الصفين الثالث والخامس ، (٣ : ٥).

ويدل هذا على الفارق الزمنى العمرى الذى يزيد من المسافة بين وصف كل من أ، ج لنفسيهما، أى أنه مع زيادة العمر تزيد المسافة بين (أ) كذات مدركة تصف نفسها (ج) كمدرک مرفوض يصف نفسه، وبالتالي فزيادة التمايز بينهما كما يدركا أنفسهما تدعم من التباعد بينهما.

٢- ارتبط التذكر بالبعد المقارن للسيطرة والتسلط عند المقارنة بين :

الصفين الثاني والثالث (٢:٣) ارتباطاً سالباً (-)،

الصفين الثالث والخامس (٣:٥) ارتباطاً موجباً (+).

٣- ارتبط التذكر بالبعد التراسلي أ/ ب للسيطرة والتسلط عند المقارنة بين :

الصفين الثاني والرابع (٢:٤) ارتباطاً موجباً (+).

وتدل النتيجة رقم (٣:٤) على زيادة الاستشفاف الوجداني مع قلة العمر، الأمر الذي جعل المسافة بين المدرك المرفوض والمقبول قليلة والارتباط مضطرباً بين هذا البعد والتذكر بين الصفين (٢:٣)، بينما لقلة التعاطف الوجداني مع زيادة العمر، زادت المسافة بين المدركين المرفوض والمقبول وجاء الارتباط عكسياً بين هذا البعد والتذكر بين الصفين (٣:٥).

كذلك فإننا نجد أن الفارق كبير بين وصف أ- ب ووصف ب لنفسه كلما زاد العمر من (٨-٩) ثم (١٠-١١) سنة وذلك لقلة الاستشفاف الوجداني بزيادة العمر الأمر الذي جعل العلاقة عكسية بين البعد التراسلي أ/ ب ، والتذكر بين الصفين (٢:٤).

٤- ارتباط التذكر بدقة إدراك القدرة الاجتماعية ارتباطاً دالاً موجباً (+).

وهي نتيجة لا تختلف عن نتائج العينة الكلية، وإن اختلفت السمة .

* * *

التفكير التباعدى :

١- ارتبط التفكير التباعدى ارتباطاً دالاً موجباً (+) بالبعد الحقيقى للقدرة الاجتماعية:

أ/ ج ← وذلك عند مقارنة الصفين الثاني والخامس (٢:٥).

أ/ ب ← وذلك عند مقارنة الصفين الثالث والخامس (٣:٥).

أ/ ج ← وذلك عند مقارنة الصفين الثالث والخامس (٣:٥).

وهذه العلاقة المتباعدة العكسية ترجع لعامل السن كما سبق ذكره.

٢- باقى ارتباطات التفكير التباعدى لا تختلف عن نتائج العينة الكلية من حيث الفكرة،

وإن أظهرت ارتباطات أكثر فى العينات الصغيرة، وهى كما يلى :

عند مقارنة الصفين (٢ : ٥) : حدث ارتباط دال (-) : بالبعدين الحقيقيين.

أ / ب للقدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط .

عند مقارنة الصفين (٣ : ٤) : حدث ارتباط دال (+) : بالبعدين :

الوصفى أ / ج للسيطرة والتسلط ، دقة إدراك السيطرة والتسلط .

عند مقارنة الصفين (٣ : ٥) : ظهر ارتباط دال (-) بالبعد الحقيقى أ/ ب للسيطرة والتسلط .

* * *

وختاماً .. يمكن القول أن :

عامل المقارنة بين العينات الصغيرة على أساس متغير العمر (اختلاف العمر)، أثر على إدراك الذات - لا سيما فى البعد الحقيقى أ / ج - كما أثر على الاستشفاف الوجدانى كما ظهر فى البعد التراسلى وأثر على البعد المقارن. وفيما عدا ذلك لم يظهر أثر هذا العامل عند الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث .

* * *

قائمة توضح الارتباطات الدالة في العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل فئة عمرية على حدة :

- هذه القائمة لا تختبر نتائجها صحة فروض الدراسة ولكن الباحثة قامت بها كجهد إضافي للتحقق من استمرارية الفكرة الأساسية للنتيجة بالعينة الكلية داخل كل مرحلة عمرية، وبيانها كما يلي :

• الصف الثاني الابتدائي عمر (٨-٩) سنوات (*) :

التذكر : ارتبط بما يلي :

- ١- البعد الوصفي أ / ب \Leftarrow للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
 - ٢- البعد التراسلى أ / ب \Leftarrow للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
 - ٣- البعد الوصفي أ/ب \Leftarrow للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
- ∴ النتيجة لا تختلف عن النتيجة الكلية بالعينة الكلية .
- التفكير التباعدي : لا توجد ارتباطات دالة .

* * *

• الصف الثالث الابتدائي عمر (٩-١٠) سنوات :

التذكر : ارتبط بما يلي :

- ١- البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
- ٢- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى : عكسية .
- ٣- البعد الوصفي أ / ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
- ٤- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى : عكسية .
- ٥- دقة إدراك القدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى : طردية.
- ٦- دقة إدراك السيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . أى : طردية.

(*) الارتباطات الدالة عند مستوى ٠,٠٥ وظهرت باستخدام الحاسب الآلى .

لا تختلف النتائج عن العينة الكلية من حيث الفكرة إلا في رقم ٣ الأمر الذي يمكن إرجاعه لعامل التراسل. أو عوامل الخطأ .

التفكير التباعدى ارتبط بما يلي :

- ١- البعد الوصفى أ / جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى : عكسية.
 - ٢- البعد التراسلى أ/ جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+). أى : عكسية .
 - ٣- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+). أى : عكسية .
 - ٤- البعد الوصفى أ/ ب للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى عكسية.
 - ٥- الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى عكسية .
 - ٦- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى عكسية.
 - ٧- دقة إدراك السيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى طردية .
- ∴ لا تختلف النتائج عن العينة الكلية من حيث الفكرة إلا في رقم ٤ الأمر الذى يمكن إرجاعه إلى عامل التراسل. أو عوامل الصدفة الخطأ .

* * *

• الصف الرابع الابتدائى عمر (١٠-١١) سنة:

التذكر : ارتبط بما يلي :

- ١- البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
- ويظهر عدم الاختلاف عن العينة الكلية .

التفكير التباعدى : اربط بما يلى :

- ١- البعد الحقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
 - ٢- البعد الوصفى أ/ ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
 - ٣- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.
 - ٤- دقة إدراك القدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) : أى طردية.
- لا اختلاف عن العينة الكلية إلا فى رقم ٣ ويمكن إرجاعه لتأثير التفكير التباعدى أو لعوامل الخطأ.

• الصف الخامس الابتدائى عمر ١١-١٢ سنة:

التذكر : اربط بما يلى :

- ١- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
 - ٣- البعد الحقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية .
 - ٣- البعد الحقيقى أ / ب للسيطرة والتسلط .
 - ٤- البعد الحقيقى أ / جـ للسيطرة والتسلط .
 - ٥- البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط .
- جميع العلاقات سالبة أى طردية . لا اختلاف عن النتيجة الكلية .

التفكير التباعدى : اربط بما يلى :

التذكر : اربط بما يلى :

- ١- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
- ٢- البعد الحقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية .
- ٣- البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
- ٤- البعد الحقيقى أ / ب للسيطرة والتسلط .

- ٤- البعد الحقيقي أ / جـ للسيطرة والتسلط .
- ٦- البعد التراسلى أ/ب للسيطرة والتسلط .
- جميع العلاقات سالبة أى طردية .
- ٧- دقة إدراك القدرة الاجتماعية . علاقة موجبة . أى طردية .
- لا اختلاف عن النتيجة الكلية .

يلاحظ مما سبق :

- كثرة عدد الارتباطات بين العمليات العقلية وأبعاد الإدراك الاجتماعى بزيادة العمر داخل كل مرحلة عمرية .
- عدد الارتباطات الدالة جميعها بالعينات الأربع الصغيرة المقسمة على أساس العمر هو :

٣٣ ارتباط دال . جميعها تتفق مع النتيجة الكلية عدا ٣ فقط . أى أنه يمكن القول فى المجلد العام أن : العلاقة موضع البحث لم تختلف عن النتيجة الكلية داخل كل مرحلة عمرية .

* * *

مناقشة فروض متغير النوع :

بالبحث في دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين الذكور والإناث :

٢- الفرضين رقم (٤) ، (١٠) وهما :

(٤) - تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف النوع.

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى، وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف النوع.

(١٠) - تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف النوع .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف النوع.

سمتى الدراسة هما : القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط :

النتائج :

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات موضع العلاقة عند الذكور والإناث، مع ملاحظة أن $N = 1$ ، $N = 2$ ، 58 ، جاءت الارتباطات الدالة كما يلي :

التذكر : لا ارتباطات دالة .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلي :

البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند 0.05 ، (1.8)

البعد الحقيقى أ/ جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند 0.01 ، (2.42)

لم تتأثر النتيجة الأولى بعامل اختلاف النوع بمعنى :

أنه بسبب إدراك أ لـ ب على أنه مقبول ، جـ على أنه مرفوض فإن وصف أ لكلا المدركين يتباعد أى يقل التطابق بين الشخصين ب، جـ ، وذلك فى علاقة طردية مع التفكير التباعدى، وهذا يتسق مع النتيجة الكلية .

أما النتيجة الثانية فقد تأثرت بعامل اختلاف النوع بمعنى :

إدراك كل من البنين والبنات لذاتهما يختلف تماماً ليجعل الفرق بين إدراكهما كبيراً، وبالتالي فوصف الفرد لنفسه سواء كان أ ، ج سيختلف كثيراً أى أن التتابع بين كلا الوصفين سيقبل مع زيادة التفكير التباعدى.

وذلك بعكس النتيجة الكلية التى أظهرت العلاقة طردية بين التفكير التباعدى ووصف الذات فى البعدين الحقيقيين.

وقد أيدت النتيجة السابق الدراسات والإطار النظرى بالدراسة بأن هناك فروق فى الإدراك الاجتماعى بسبب النوع أى أن وصف الطفل أو إدراك الولد لنفسه يختلف عن وصف وإدراك البنت لنفسها.

من نتائج معالجة الفرض الذى تعالج متغير النوع تبين أن :

العلاقة موضع البحث لا تختلف باختلاف النوع إلا فيما يتعلق بإدراك الذات .

التذكر : لا ارتباطات دالة .

*

*

*

قائمة توضح الارتباطات الدالة في العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل نوع على حدة :

الذكور :

التذكر : ارتبط بما يلي :

- ١- البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى طردية .
لا اختلاف عن العينة الكلية .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلي :

- ١- البعد الوصفى أ / ب للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى عكسية .
- ٢- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى عكسية .
- ٣- البعد الحقيقى أ / ب للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . أى عكسية .
لا اختلاف عن العينة الكلية فيما عدا البعد الحقيقى مما يؤكد النتيجة السابقة .

الإناث :

التذكر : ارتبط بما يلي :

- ١- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
- ٢- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
- ٣- البعد الوصفى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
- ٤- البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
- ٥- البعد الوصفى أ / ب للسيطرة والتسلط .
- ٦- البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط .
- ٧- البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط .
جميع العلاقات سالبة أى طردية .
- ٨- دقة إدراك السيطرة والتسلط علاقة موجبة .

لا اختلاف عن النتيجة الكلية فى هذه الأبعاد وارتباطها بالتذكر فى مجموعة الإناث .

التفكير التباعدي : ارتبط بما يلي :

١- البعد الحقيقي أ/ جـ للقدرة الاجتماعية .

٢- البعد الحقيقي أ/ ب للسيطرة والتسلط .

العلاقتان سالبتان : أى العلاقة طردية.

لا اختلاف عن العينة الكلية .

مما سبق يمكن القول أنه :

ظهر أربعة عشر (١٤) ارتباطاً دالاً فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لمجموعة الذكور والإناث كل على حده، ولم تظهر اختلافات عن العينة الكلية فى كل مجموعة على حدة، إلا فى علاقة واحدة فقط عند مجموعة البنين، تدعم النتيجة التالية:

لا اختلاف فى العلاقة موضع البحث - (العمليتين العقليتين وأبعاد الإدراك الاجتماعى)- إلا فيما يتعلق بإدراك الذات، الذى ظهر فى البعد الحقيقي أ / جـ.

*

*

*

مناقشة فروض متغير الذكاء (الذكاء العقلي العام) :

بالبحث فى دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين فوق المتوسط وتحت المتوسط فى الذكاء العقلي العام .

٣- الفرضين رقم (٥) ، (١١) وهما :

(٥) - تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلي العام .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلي العام.

(١١) - تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلي العام.

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلي العام.

سمتى الدراسة : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات موضع العلاقة عند من هم فوق المتوسط ، وتحت المتوسط فى الذكاء العقلي العام، مع ملاحظة أن المعاملات المذكورة هى المعاملات الدالة فقط ، وأن :

ن_١ : فوق المتوسط فى الذكاء العقلي العام = ٥٧ .

ن_٢ : تحت المتوسط فى الذكاء العقلي العام = ٥٩ .

جاءت النتائج كما يلى :

التذكر : لا توجد ارتباطات دالة .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

- ١- البعد الحقيقى أ/ ب للسيطرة والتسلط علاقة سالبة: طردية دالة عند ٠,٠٥ (١,٨)
 - ٢- البعد الوصفى أ/ ب للسيطرة والتسلط علاقة سالبة : طردية دالة عند ٠,٠١ (٢,٤)
- وهذا يتسق مع النتيجة الكلية من حيث الذاكرة .

فالتفكير التباعدى تساهم زيادته فى زيادة التطابق بين فكرة كل من أ، ب عن نفسيهما أى فى زيادة إدراك الذات على نحو معين، كما تساهم زيادته فى زيادة التطابق بين إدراك أ لنفسه وإدراكه لـ ب . وذلك على اعتبار أن العلاقة الطردية تتلزم مع المدرك المقبول ب.

مما سبق يمكن القول بالنسبة لفروض متغير الذكاء العقلى العام :

اختلاف الذكاء العقلى العام - (عند المقارنة بين شريحة فوق المتوسط ، وتحته المتوسط) - لا يؤثر على العلاقة موضع البحث .

* * *

قائمة توضح الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل فئة على حدة :

فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام :

التذكر : ارتبط بما يلى :

- ١- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية - علاقة سالبة (-) أى طردية.
- ٢- البعد الوصفى أ / ب للقدرة الاجتماعية - علاقة سالبة (-) أى طردية.
- ٣- البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية - علاقة سالبة (-) أى طردية.

لا اختلاف عن النتيجة الكلية .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

- ١- البعد الحقيقى أ/ب للقدرة الاجتماعية
- ٢- البعد التراسلى أ/ج للقدرة الاجتماعية
- ٣- البعد الحقيقى أ/ب للسيطرة والتسلط
- ٤- البعد الحقيقى أ/ج للسيطرة والتسلط

جميعها علاقات سالبة (-) أى طردية لا اختلاف عن النتيجة الكلية ، ما عدا رقم ٢ ، وهذا الاختلاف فى رقم ٢ له دلالة التى يجب الوقوف عندها، بمعنى أنه :

كلما ارتفع الذكاء العقلى العام كلما ازدادت القدرة على الشعور بالغير والتعاطف معه حتى ولو كان الغير أو الآخر هذا مدركاً على أنه مرفوض ، فكلما ازدادت القدرة على التفكير التباعدى كلما ازدادت القدرة على الشعور بالغير أياً كان وذلك فقط عند من هم فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام. ويدعم هذه النتيجة الدراسات التى أجريت على الموهبين حيث وجد أن الموهوبين أكثر قدرة على النجاح الأكاديمى والاجتماعى والتفكير المرن، ومن أمثلة هذه الدراسات الدراسة رقم ٣٣، ٣٤ بالدراسة الحالية بالفصل الثالث .

*

*

*

مناقشة فروض متغير الذكاء (الذكاء الوجداني) :

بالبحث في دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين فوق المتوسط وتحت المتوسط في الذكاء الوجداني:

٤- الفرضين رقم (٦)، (١٢) وهما :

(٦) - تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجداني .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجداني .

(١٢) - تختلف العلاقة بين التذكر ودقة إدراك القدرة الاجتماعية لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجداني .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى إدراك القدرة الاجتماعية لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجداني .

سمتى الدراسة : القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط .

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات موضع العلاقة عند من هم فوق المتوسط وتحت المتوسط في الذكاء الوجداني ، مع ملاحظة أن المعاملات المذكورة هي المعاملات الدالة فقط ، وأن :

١ : فوق المتوسط في الذكاء الوجداني = ٦٧ ،

٢ : تحت المتوسط في الذكاء الوجداني = ٤٩ .

جاءت النتائج كما يلي :

التذكر : ارتبط بما يلي :

١- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) أى طردية. دالة عند ٠,٠٥ . (١,٨)

وهذا الارتباط يختلف عن النتيجة ، ولهذا الاختلاف دلالة بالنسبة لمعنى أو مفهوم الذكاء الوجداني، بمعنى أن :

اختلاف درجة الذكاء الوجداني تؤثر في العلاقة بين التذكر والبعد المقارن للسيطرة والتسلط، فكلما ازداد الذكاء الوجداني ازداد الشعور بالغير والاستشفاف الوجداني بما يؤدي إلى أن تساهم معلومات الفرد (أ) المسترجعة في زيادة قرب المسافة بين المدركين ب، جـ بغض النظر عن كونهما مدركين متعارضين أحدهما مرفوض، والآخر مقبول بالنسبة لـ أ. والعكس صحيح كلما قلت درجة الذكاء الوجداني.

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلي :

البعد الحقيقى أ/ ب للقدرة الاجتماعية. علاقة سالبة (-). دالة عند ٠,٠١ (٢,٧) لا اختلاف فى هذه النتيجة عن النتيجة الكلية .

* * *

قائمة توضح الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل فئة على حدة :

فوق المتوسط فى الذكاء الوجداني :

التذكر : ارتبط بما يلي :

١- البعد الحقيقى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٢- البعد الحقيقى أ/جـ للقدرة الاجتماعية

٣- البعد الوصفى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٤- البعد التراسلى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٥- البعد الوصفى أ/ ب للسيطرة والتسلط

جميع الارتباطات سالبة (-) أى طردية. لا اختلاف فى هذه النتيجة عن فكرة النتيجة الكلية ، وإن جاءت كل الارتباطات مع المدرك (ب)، بالنسبة للبعدين التراسلى والوصفى، كما ظهرت ارتباطات بأبعاد أكثر من النتيجة الكلية.

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

- ١- البعد الحقيقى أ/ب للقدرة الاجتماعية
- ٢- البعد الحقيقى أ/ج للقدرة الاجتماعية
- ٣- البعد الحقيقى أ/ب للسيطرة والتسلط

جميعها ارتباطات سالبة (-) أى طردية لا اختلاف عن النتيجة الكلية ، وإن تحددت ارتباطات التفكير التباعدى بإدراك الذات، لا سيما لشريحة فوق المتوسط فى هذا النوع من الذكاء .

* * *

مناقشة فروض نوع السمة المدركة :

٥- الفرضين (١٧)، (١٨) وهما :

- (١٧) تختلف العلاقة بين : الذكاء بنوعيه، التذكر، التفكير التباعدى - كل على حدة - وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى باختلاف نوع السمة المدركة .
- (١٨) تختلف العلاقة بين : الذكاء بنوعيه، التذكر، التفكير التباعدى - كل على حدة - ودقة الإدراك الاجتماعى باختلاف نوع السمة المدركة .
- أى أن العلاقة المستنتجة من العينة الكلية تختلف عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات سابقة الذكر، لكل سمة على حدة.

نتائج المقارنات :

مع ملاحظة أن المعاملات المذكورة هى المعاملات الدالة فقط ،
وأن $n_1 = n_2 = n$ الكلية = ١١٦

بمقارنة معاملات الارتباط لأبعاد الإدراك الاجتماعى لسمة القدرة الاجتماعية،
بمعاملات الارتباط لأبعاد الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط ،
فى كل من متغيرات : الذكاء العقلى والوجدانى ، والتذكر ، والتفكير التباعدى.

وبمقارنة معاملات الارتباط لدقة الادراك الاجتماعى لسمة القدرة الاجتماعية، بمعاملات الارتباط لدقة الادراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط ،
فى كل متغير : الذكاء العقلى والوجدانى، والتذكر ، والتفكير التباعدى.
باستخدام معادلة جلفورد سنة ١٩٩٦ تبين أن :

• بالنسبة لمتغير الذكاء (كقدرة عقلية عامة) ظهر ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ،
وقيمته ٢,٤٦ عند مقارنة دقة الإدراك الاجتماعى فى كل سمة. كما ظهر فى متغير
التذكر نفس الارتباط الدال عند نفس المقارنة. وذلك عند مستوى ٠,٠٥ تقريباً
قيمته ١,٨.

• بينما لم تظهر فى الذكاء الوجدانى، والتفكير التباعدى أية ارتباطات دالة عند
مقارنة الأبعاد فى كل سمة.

وذلك يعنى أن اختلاف نوع السمة المدركة ظهر فى العلاقة موضع البحث مع
المتغيرين العقلين : الذكاء العقلى العام، التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى وهذا ما
ظهر فى فروض العلاقة فى العينة الكلية، لاسيما فى المواقف المشككة (كما فى
إدراك السيطرة والتسلط).

*

*

*

ملخص مركز لنتائج الدراسة :

١- إن ارتباط العمليتين العقليتين موضع البحث - التذكر، والتفكير التباعدي- وكذا الذكاء (كقدرة عقلية عامة) ، بأبعاد الإدراك الاجتماعي لم تظهر كلها على وتيرة واحدة، فبينما ظهر الارتباط طردياً بصورة متكررة مع إدراك الذات والغير الأكثر شبهاً بالذات، وكذلك ظهر طردياً في المواقف المشكلة التي تؤرق الذات، ظهر هذا الارتباط عكسياً بصورة متكررة مع إدراك الغير الأقل شبهاً بنا والأكثر اختلافاً عنا، وتنافراً معنا .

فالمتغير العقلي هنا لم يسير على وتيرة واحدة، إذ تذبذب وتغير بحسب طبيعة المدرك الاجتماعي، فالذات المشابهة لذاتنا تصبح بمثابة تدعيم لذاتنا وتحفز عملياتنا العقلية ، فالمادة العلمية من مدرس مقبول تستوعب غير المادة العلمية من مدرس مرفوض، والكلمة الموجهة من مربى أو صديق مقبول غير تلك الموجهة من مرفوض.

فالعملية العقلية هنا تفيد الذات وتدعمها وتأمينها وتعيد توازنها، ولو لم تكن كذلك لسارت على وتيرة واحدة بغض النظر عن اختلاف الأشخاص، فالعملية العقلية لا شك مطلوبة ومفيدة ولكن فقط بالقدر الذي يفيد مصالح الذات أو بلغة بعض العلماء: عاطفة اعتبار الذات. أى أن العملية العقلية انتقائية بما يفيد وينفع التوازن النفسى للفرد.

٢- يؤثر متغير العمر في العلاقة بين العملية العقلية وأبعاد الإدراك الاجتماعي، فيما يتعلق بإدراك الذات كما ظهر في البعد الحقيقى ، والبعد التراسلى.

وذلك لأن إدراك الذات يتغير مع نمو الخبرة ، والبعد التراسلى يتأثر بالسن بسبب عنصر الاستشفاف الوجدانى الذى يزيد كلما قل السن.

٣- يؤثر متغير النوع في العلاقة موضع البحث فيما يتعلق بإدراك الذات، لأن رؤية الطفل الذكر لنفسه تختلف عن رؤية الطفلة الأنثى لنفسها، بسبب اختلاف الخصائص والسمات والدوافع وتأثير قوى البيئة عليهما.

٤- تتناسب الدقة (دقة الإدراك الاجتماعي) عكسياً مع العمر، لأن الدقة المستخدمة بالدراسة تشير للبعدين التراسليين أ/ ب ، أ / جـ وبالتالي فهي تشير إلى التعاطف الوجدانى وهو سمة فطرية تسفر عن وجودها منذ الميلاد وتحتاج إلى يد ترعى هذا الاستعداد.

٥٠ ■ الأفراد الذين ترتفع درجة ذكائهم العقلي العام عن المتوسط ، وذلك كما ظهر فى العينات الصغيرة عند التقسيم (العينة الكبرى ١١٦) إلى عينتين فوق المتوسط، وتحت المتوسط فى الذكاء العقلي العام، ظهر ارتباط طردى بين المتغير العقلي والمدرک المرفوض ج ، دون أن ينقص هذا الرفض النفسى زيادة العمليّة العقلية. أى أن ارتفاع الذكاء العقلي عن المتوسط يزيد من القدرة على الشعور بالغير والتعاطف معه. أى أنه كلما كان أداء الأفراد العقلي أفضل، وكلما درّبوا أكثر، كلما كانوا أكثر شعوراً بالغير أو تفهماً لسلوكه، حتى ولو أدركوه على أنه أبعد اختياراتهم السوسيوميترية.

٦ ■ تعد السمة المميزة للذكاء الوجدانى هو عنصر التعاطف الوجدانى- بالإضافة إلى فهم مشاعر الذات والغير- ويعتبر هذا العنصر وهو التقمص الوجدانى هو السبب فى الارتباط المضطرب بين الذكاء الوجدانى والبعد التراسلى أ/ ج الذى يجعل الفرد (أ) أكثر شعوراً بالآخرين حتى ولو أدركهم على أنهم مختلفين عنه أو مرفوضين .

٧ ■ يرتبط الذكاء الوجدانى بالتفكير التباعدى ارتباطاً دالاً موجباً ، فإذا أردنا تنمية هذا النوع من الذكاء ننمى التفكير بطريقة غير تقليدية لإيجاد الحلول المتنوعة غير التقليدية لمختلف المواقف والمشكلات . والعكس صحيح.

*

*

*

الفصل السابع

ملخص وتوصيات ومقترحات الدراسة

١- ملخص الدراسة

إن إشكالية هذه الدراسة تنصب على علاقة فهم وتفسير سلوكيات الذات والآخر - (الإدراك الاجتماعي) - ببعض المتغيرات أو العمليات العقلية التي نقوم بها، وهى هنا : التذكر، والتفكير التباعدي.

مع الأخذ فى الاعتبار تأثير بعض المتغيرات المصاحبة، على هذه العلاقة، وهى هنا: الذكاء (كقدرة عقلية عامة، والذكاء الوجداني) - مع الأخذ فى الاعتبار علاقة هذين النوعين من الذكاء بمتغيرات الإدراك الاجتماعي. والنوع والعمر.

والدراسة الحالية تتخذ عملية الإدراك الاجتماعي بالمعنى الذى أشار إليه "سعد عبد الرحمن" وحدد أبعاده فى أبحاثه ما بين سنة ٦٣، ١٩٧١، وقد كانت الخلفية فى تحديد هذه الأبعاد من التعريف التالى للإدراك الاجتماعي، والذى حدده على أنه :

العملية التى يتخذ فيها الفرد صورة ذاته أو مفهومه عن ذات غيره إطاراً مرجعياً يقارن به المدركات أو المثيرات الاجتماعية الأخرى.

وفى هذه العملية يقوم الفرد بوصف الآخر من وجهة نظره هو، وهذا أدق مما كانت تفعله الدراسات السابقة، إذ كانت تقيس الفرق بين وصف الفرد لنفسه وتنبئه بوصف الآخر لنفسه، وفى هذا التنبؤ تخمين .

وأبعاد عملية الإدراك الاجتماعي هى :

Actual Similarity	(١)، (٢) البعد الحقيقى أ / ب ، أ / جـ
Descriptive Similarity	(٣)، (٤) البعد الوصفى أ / ب ، أ / جـ
Correspondence Score	(٥)، (٦) البعد التراسلى أ / ب ، أ / جـ
Descriptive difference Score	(٧) البعد المقارن

فإلى أى مدى يؤثر فهمنا لأنفسنا وللآخرين على الطريقة التى نحفظ بها المعلومات ونسترجعها، وعلى الطريقة التى نعالج بها المشكلات، وعلى الطريقة التى نقيم بها علاقات بين مختلف المواقف ، ونتكيف إزاءها؟

وإلى أى مدى تتأثر هذه العلاقات ببعض المتغيرات المصاحبة: كالذكاء، والنوع، والسن؟ وبالتالي فالدراسة الحالية تهدف إلى :

البحث فى دلالة العلاقة بين بعض العمليات العقلية متمثلة فى : التذكر ، والتفكير التباعدى، وأبعاد الإدراك الاجتماعى من جهة أخرى ، وكذلك دقته، وذلك من خلال سمتين اجتماعيتين هما: القدرة الاجتماعية: موقف غير مشكل، والسيطرة والتسلط : موقف مشكل. مع الأخذ فى الاعتبار تأثير المتغيرات المصاحبة وهى هنا: الذكاء بنوعية سابقاً الذكر، والنوع، والسن.

ومحاولة معرفة كم ودلالة هذه العلاقات بين المتغيرات.

وفى محاولة لحل إشكالية الدراسة ، والإجابة على التساؤلات السابقة، وتحقيق أو الوصول لهدف الدراسة، فرضت الباحثة الفروض التالية :

- ١- توجد علاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمى الدراسة(*) .
- ٢- توجد علاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمى الدراسة.
- ٣- تختلف العلاقة بين التذكر وأبعاد الإدراك الاجتماعى من جهة، والتفكير التباعدى وأبعاد الإدراك الاجتماعى من جهة أخرى، باختلاف سن الأطفال.
- ٤- تختلف العلاقتين السابقتين باختلاف نوع الأطفال (ذكور ، إناث).
- ٥- تختلف العلاقتين السابقتين ، باختلاف ذكاء الأطفال العقلى العام .
- ٦- تختلف العلاقتين السابقتين باختلاف ذكاء الأطفال الوجدانى.
- ٧- توجد علاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى، لسمى الدراسة سابقاً الذكر.
- ٨- توجد علاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى، لسمى الدراسة سابقاً الذكر.

(*) سمنى الدراسة هما : السيطرة والتسلط ، والقدرة الاجتماعية .

- ٩- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة ، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي، من جهة أخرى، باختلاف عمر الأطفال .
- ١٠- تختلف العلاقات السابقتين باختلاف نوع الأطفال .
- ١١- تختلف العلاقات السابقتين باختلاف ذكاء الأطفال العقلي العام.
- ١٢- تختلف العلاقات السابقتين باختلاف ذكاء الأطفال الوجداني.
- ١٣- توجد علاقة بين الذكاء العقلي (كقدرة عقلية عامة) وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمي الدراسة.
- ١٤- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي لسمي الدراسة.
- ١٥- توجد علاقة بين الذكاء العقلي العام، ودقة الإدراك الاجتماعي لسمي الدراسة.
- ١٦- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني ، ودقة الإدراك الاجتماعي لسمي الدراسة.
- ١٧- تختلف العلاقة بين كل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي، وكل من التذكر، والتفكير التباعدي، والذكاء بنوعيه (عقلي عام ووجداني) باختلاف نوع السمة المدركة، أي سواء كانت قدرة اجتماعية ، أو سيطرة وتسلط .
- ١٨- تختلف العلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي، وكل من التذكر، والتفكير التباعدي، والذكاء بنوعية، باختلاف نوع السمة المدركة.

* * *

وفي محاولة لمعالجة فروض الدراسة عرضت الباحثة أطراً نظرية في موضوعات الإدراك الاجتماعي، والتذكر، وكذا التفكير التباعدي، ومتغيرات الدراسة المصاحبة. وقد اجتهدت الباحثة في عرض الكم المتنوع لما عالجت الآراء والأفكار والنظريات الخاصة بكل جزء، وذلك فيما يربو على المائتي صفحة هم محتوى الفصل الثاني : الخاص بالإطار النظري للدراسة.

* * *

كما قامت الباحثة بعرض ٤٢ دراسة سابقة فى موضوع الإدراك الاجتماعى وعلاقته ببعض المتغيرات، كما قامت بالتعقيب التحليلى على هذه الدراسات وبيان علاقتها بالدراسة الحالية:

ومن هذا العرض يمكن القول عامة أن :

- ١- الدراسة الحالية تتناول الإدراك الاجتماعى كمركب من سبعة أبعاد، فى علاقته بعمليتى التذكر والتفكير التباعدى، الأمر الذى لم تتناوله الدراسات السابقة بل أوصت به إحدى الدراسات ، بذكرها أن الإدراك الاجتماعى ينبغى دراسته كمركب من أبعاد .
- ٢- تتناول الدراسة الحالية دقة الإدراك الاجتماعى فى علاقته بالعمليات العقلية سابقة الذكر، الأمر الذى لم تتناوله أياً من الدراسات السابقة.
- ٣- تتناول الدراسة الحالية أبعاد الإدراك الاجتماعى فى علاقته بالذكاء العقلى والوجدانى، الأمر الذى لم تتناوله الدراسات السابقة، خاصة الذكاء الوجدانى.
- ٤- تتناول الدراسة الحالية العلاقات السابقة فى إطار تأثرها ببعض المتغيرات المصاحبة: النوع ، العمر ، الذكاء.
- ٥- تمثل المرحلة العمرية موضع البحث تبايناً بين الدراسات المختلفة كمرحلة مهمة فى عملية الإدراك الاجتماعى، ربما لأنها انتقالية بين الذاتية والاجتماعية، كما ذكرت إحدى الدراسات، أو لأنها تجمع بين الطفولة الوسطى ومرحلة ما قبل المراهقة، أو لأنها تضم مرحلة عمرية مستقلة كما جاء فى نظرية بياجيه .

وبالتالى ... ، فهذه الاعتبارات السابقة تعضد من أهمية إجراء الدراسة الحالية.

وفى محاولة للتحقق من صحة فروض الدراسة حيدانياً، وتجريب الأفكار موضوع الإطار النظرى والدراسات السابقة ، اجتهدت الباحثة فى انتقاء وتصميم أدوات الدراسة وهى:

- ١- اختبار الذكاء المصور . أحمد زكى صالح
- ٢- مقياس الذكاء الوجدانى. إعداد الباحثة
- ٣- اختبار التذكر. إعداد الباحثة
- ٤- مقياس التفكير التباعدى. إعداد الباحثة
- ٥- مقياس الإدراك الاجتماعى لسمة القدرة الاجتماعية. إعداد الباحثة
- ٦- مقياس الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط . إعداد الباحثة

وفى محاولة لاختبار مدى مناسبة الأدوات المنتقاه والمصممة لعينة الدراسة، كانت التجربة الاستطلاعية . والتي تضمنت ٤٠ طفل وطفلة فى عمر عينة الدراسة الحالية من (٨-١٢) سنة، وقد ترتب على هذه التجربة تعديل فى بعض بنود الأدوات، وفى وقت تطبيق كل أداة، وفى طريقة تصحيحها.

ثم كانت الخطوة التالية وهى التجربة النهائية للدراسة بهدف معالجة فروض الدراسة على عينة قوامها (١١٦) طفل وطفلة (٥٨ من الإناث ، ٥٨ من الذكور) وذلك فى ٤ مراحل دراسية من الصف الثانى إلى الخامس الابتدائى أى فى ٤ مراحل عمرية هى تبعاً (٨-٩)، (٩-١٠)، (١٠-١١)، (١١-١٢) سنة.

وقد قامت الباحثة بتصميم الأدوات كما ذكرت ، ثم قامت بتعديلها ، ثم قامت بتطبيقها بمفردها بعد التعديل، ثم قامت بتصحيحها، ثم قامت بمعالجة النتائج، بعضها باستخدام الحاسب الآلى بالاستعانة بمختص ، والبعض الآخر يدوياً بمفردها.

وقد أظهرت النتائج ما يلى : نتائج العينة الكلية (عدد ١١٦ طفل وطفلة):

١- ارتباط التذكر : أ- بأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية:

- | | |
|------------------------|-----------------|
| ١- البعد الحقيقى أ / ب | ارتباطاً طردياً |
| ٢- البعد الحقيقى أ/ جـ | ارتباطاً طردياً |
| ٣- البعد الوصفى أ/ ب | ارتباطاً طردياً |
| ٤- البعد التراسلى أ/ب | ارتباطاً طردياً |

ب- بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط:

- | | |
|------------------------------|-----------------|
| ٥- البعد الوصفى أ / ب | ارتباطاً طردياً |
| ٦- البعد التراسلى أ/ جـ | ارتباطاً عكسياً |
| ٧- دقة إدراك السيطرة والتسلط | ارتباطاً طردياً |

٢- ارتباط التفكير التباعدى : أ- بأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية:

- | | |
|------------------------|-----------------|
| ١- البعد الحقيقى أ / ب | ارتباطاً طردياً |
| ٢- البعد الحقيقى أ/ جـ | ارتباطاً طردياً |

ب- بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط:

ارتباطاً طردياً ٣- البعد الحقيقي أ/ ب

٣- ارتباط الذكاء العقلي العام: أ- بأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية:

ارتباطاً طردياً ١- البعد الحقيقي أ / ب

ارتباطاً طردياً ٢- البعد الحقيقي أ/ جـ

ارتباطاً طردياً ٣- البعد التراسلى أ/ ب

ارتباطاً عكسياً ٤- البعد التراسلى أ/ جـ

ب- بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط:

ارتباطاً طردياً ٥- البعد الوصفى أ/ ب

ارتباطاً طردياً ٦- دقة إدراك السيطرة والتسلط

٤- ارتباط الذكاء الوجدانى: أ- بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط:

ارتباطاً عكسياً ١- البعد التراسلى أ / ب

ارتباطاً طردياً ٢- البعد التراسلى أ/ جـ

من النتائج السابقة يلاحظ:

- ١- تلون العملية أو المتغير العقلي باختلاف طبيعة المدرك الاجتماعى.
- كما هو ملاحظ فى الارتباطات العكسية بين التذكر ، والذكاء من جهة ، والبعد التراسلى فى إدراك السيطرة والتسلط من جهة أخرى .
- ٢- الرفض النفسى للمدرك (جـ) يعوق تأثير العملية العقلية فى التعاطف مع الآخر المرفوض أو التوحد الوجدانى معه أو الشعور به كما يشعر هو بنفسه .
- ٣- تضطرد العملية العقلية فيما يتعلق بالإدراك الحقيقى وإدراك الغير المدرك كأكثر شبيهاً بالذات وهو المدرك المقبول (ب) كما هو ملاحظ فى جميع الارتباطات الطردية .
- ٤- تضطرد العملية العقلية فيما يتعلق بدقة إدراك الآخر (مقبول ، ومرفوض) فى المواقف المشككة التى تؤرق توازن ذات الفرد المدرك .

كما هو ملاحظ فى الارتباطات الطردية بين المتغيرات العقلية ودقة إدراك السيطرة والتسلط .

٥- يتميز الذكاء الوجدانى بالانتباه إلى وفهم مشاعر الذات والغير ، لذلك فأكثر الأبعاد دلالة فى الارتباط بها هو البعد التراسلى أ / ج فى موقف السيطرة والتسلط ، ارتباطاً موجباً أى طردياً.

أما فيما يتعلق بنتائج العينات الصغيرة عند تقسيم العينة الكلية بحسب المتغيرات المصاحبة، فقد جاء ملخص هذه النتائج على النحو التالى :

١- تتناسب دقة الإدراك الاجتماعى - بالشكل المستخدم بهذه الدراسة - تناسباً عكسياً مع العمر، بمعنى أنها تزيد - لتقترب من الواحد الصحيح - كلما قل العمر ، والعكس صحيح.

والتفسير المقترح فى الدراسة - أو الأكثر ترجيحاً من بين تفسيرين آخرين- أن ذلك بسبب زيادة الاستشفاف أو التقمص الوجدانى كلما قل العمر، فهو استعداد فطرى - كما أظهرت الدراسات- لا يجد التعهد التربوى المناسب فى البيئة .

٢- يؤثر متغير العمر فى العلاقة موضع البحث : فيما هو متعلق بإدراك الذات - فى البعد الحقيقى - وفى البعد التراسلى.

٣- يؤثر متغير النوع فى العلاقة موضع البحث : فيما هو متعلق بإدراك الذات فى الأبعاد الحقيقية .

٤- الأطفال الأكثر ذكاءً (فى الذكاء العقلى العام) يكونون أكثر شعوراً بالمدرک المرفوض (جـ).

وبعد استعراض ملخص لنتائج الدراسة لا يبقى سوى مقترحات الباحثة حول كيفية تطبيق هذه النتائج فى الحقل التربوى، بمعنى تحويل هذه النتائج لما يمكن الاستفادة منه تربوياً، وهذا هو موضوع النقطة التالية حيث : التوصيات التربوية .

*

*

*

٢- التوصيات التربوية

اقترح نموذج متكامل لتنمية الإدراك الاجتماعي

لماذا نقترح الباحثة نموذجاً لتنمية الإدراك الاجتماعي ؟

إن خطورة الإدراك الاجتماعي ، تكمن في :

- أن قدرات الإنسان ومواهبه لا تظهر إلا من خلال الإطار الاجتماعي، إذ ينمي التفاعل مع الغير استعدادات الفرد الخاصة ويبرزها ليكون له دور فعال في تقدم المجتمع.
- أن خبرات الأجيال وتجاربها لا تنتقل إلى بالتفاعل بين الأجيال وتفهمها لبعضها البعض، حتى لا تعيد الأجيال اللاحقة أخطاء الأجداد ، ويتقدم المجتمع بشكل مطرد.
- والتفاعل في المجتمع الإنساني يقوم على أساس فهم الإنسان لنفسه وفهمه للآخر.

من هنا فإن الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية ، والاجتماعية، التي نعاني منها الآن- وربما في الماضي أيضاً - مفتاحها يكمن في إيجاد نوع من الحوار بين الأفراد يتفهم حاجاتهم وطبائعهم، بما يعود بالنفع على جميع الأطراف.

والتربية ليست تلك العصا السحرية التي تخلق شيئاً من لا شيء، بل إن خطورة التربية الحديثة تكمن في ارتكازها على معطيات علم النفس لتكون خطأها علمية مضبوطة، لا ارتجالية عشوائية.

والنظرية النفسية التي تركز عليها الدراسة الحالية ترى أنه في الخلفية النفسية لكل منا ثلاثة أفراد هم : (أ) الذات المدركة ، (ب) أقرب الاختيارات السوسيو-ميتيرية - الذات المدركة كمقبول - ، (ج) أبعد الاختيارات السوسيو-ميتيرية- الذات المدركة كمرفوض - وطالما أن هناك حياة وهناك تفاعلات بين الأفراد ، وهناك فروق بينهم في الاهتمامات والتوجهات والرؤى والمصالح والتنشئة والثقافة، فإننا لا نستطيع أن نلغي المدرك (جـ) من قاموس الإدراك الاجتماعي ، كما أننا لا نستطيع أن نجعل الجميع (ب).

بل إن خطورة التربية تكمن في إثراء وعي الأفراد بأن رفض الآخر - لأسباب معينة- لا ينبغي أن يستتبعه بالضرورة عدم تفهم سلوكه، بل وأكثر من هذا ، عدم إعمال العقل في كل ما يصدر عنه، لأن ذلك لن يعود بالنفع على جميع الأطراف.

ودور التربية هذا، هو ما قصده الباحثة بتنمية الإدراك الاجتماعي، أما ما قصده بالنموذج المتكامل، فيمكن في العناصر المقترحة التالية :

١ - تنمية الاستشفاف الوجداني عند المربي :

إن عملية التربية سواء بالأسرة أو بالمدرسة أو بأي مكان آخر ما هي إلا علاقة بين اثنين مربي "مرسل" ومتلقي "مستقبل".

فهل نشعر بأولادنا كما يشعرون هم بأنفسهم ؟ وهل نتفهم حاجاتهم ونقدر اهتماماتهم؟؟

أم أننا نراهم كما نحب أن نراهم ؟ فنرى اهتماماتهم كما ينبغي أن تكون من وجهة نظرنا.

إن الراشد المربي سواء بالبيت أو بالمدرسة أو بالنادي... إلخ بحاجة إلى تثقيف تربوي ونفسي - من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة مثلاً - وبحاجة إلى تدريب - من خلال دورات تدريبية علمية خاصة، مثلاً - على أهمية مراعاة شعور الطفل، ومعرفة حاجات الإنسان في مراحل نموه المختلفة، والإيمان بأهمية إشباعها.

وكذلك معرفة أن الفرد لا يستطيع إلا أن يكون ما تؤهله له استعداداته، وبأن إجباره على غير ذلك لن يجنى فشله سوى الفرد والمجتمع وهذا ليس بالقليل.

ويذكر رينيه أوبر في كتابه التربية العامة أن التربية الحديثة :

تقوم على دعامتين هما الثقة والحب . (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٤٠٧).

والطفل الصغير عندما يفهم أن الكبير ذو الدور المحوري في حياته - سواء كان الأب أو الأم أو المعلم - يحبه ويتقبله ويشجعه ويثق به، فإنه بالطبع سيخرج أفضل ما عنده، ويستفيد من خبرة غيره كي لا يكرر خطأه.

ولكى يفهم الطفل ذلك لابد وأن يكون الراشد القائم بعملية التربية كذلك بالفعل. ويقول إيراسموس - أحد مربي عصر النهضة فيما بين القرنين الخامس والسادس عشر - "أننا نتعلم ببسر من الذين نحبه" (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٤٠٦).

وقد أثبتت الدراسة الحالية علمياً ذلك .

والآن علينا أن نختار ماذا نريد لأنفسنا ولأولادنا : حياة شقية صعبة، أم حياة أيسر وأسعد؟!

فهل تربي الراشدون على مثل هذه الأفكار وتدريبوا على تطبيقها ؟

ذلك هو دور التربية .

٢- القدوة الحسنة :

• رأينا بالدراسة أن الإيثار ومراعاة شعور الغير والإحساس بالآخر أشياء يولد الطفل على استعداد لتعلمها، وأحد وسائل التعلم المؤثرة هو النمذجة، فالسلوك الاجتماعي المرغوب وغير المرغوب فيه- كالعدوان مثلاً- يتم تعلمه بالنمذجة.

فهل يقدم الراشدون نموذجاً طيباً في هذا المقام للصغار؟

إننا في عملية التفاعل الاجتماعي بين المربي والمتلقى بحاجة إلى تربية المربي الراشد أولاً ، لأنه هو الذي سيهيئ المناخ لوجود خامّة جيدة ، وسيشكلها تشكياً ملائماً، وذلك في حالة - فقط - إعدادة إعداداً وافياً مناسباً.

• كذلك فإن دمج الصغار الموهوبين أو المتفوقين عقلياً- كما أثبتت الدراسات السابقة أنهم أكثر قابلية للالتحاق بالسلوكيات الاجتماعية المرغوبة، وأكثر قابلية للإحساس بالآخر- لذلك فإن دمجهم مع العاديين في العمل الاجتماعي يقدم قدوة مناسبة للعاديين ويحفزهم على تنمية الشعور بالغير والإحساس بالآخر وتفهم موقفه.

٣- عدم التفرقة في المعاملة بين الأطفال (موضوعية وحياد المربي):

على الأب والأم ألا يفرق أي منهما في معاملة الطفل بمعنى تفضيل أحد الأبناء على الآخر، فالتفرقة في المعاملة تزرع الضغينة بين الأفراد وتثير الأحقاد والعداءات وتهدم الجماعات.

كذلك على المعلم ألا يفرق بين تلاميذه في المعاملة، أو يفضل أحد التلاميذ، أو نوعية من التلاميذ على أخرى ، فإن رفض طفلاً فالطفل بالتالي سيبدله نفس الشعور ويرفضه مما سيؤثر على عملياته العقلية وسيرفضه ويرفض كل ما يقدمه له مما سيؤثر على توافقه المدرسي، وتبدأ سلسلة المشاكل. وقد رأينا بالإدراك الاجتماعي بالإطار النظري تأثير ما يسمى بالنبوة التي تحقق ذاتها : "Self fuelling Prophecy" على تحصيل الأطفال.

٤- تدريب الأطفال على إدراك اجتماعي موضوعي قدر الإمكان :

هل يتم تدريب الأطفال في كل سلوك اجتماعي مع الغير في الحياة وفي المدرسة على الشعور بالغير بمعنى التفكير في نتائج سلوك الطفل وتأثيرها على الآخر؟

يجب على الراشد تدريب الصغير بصفة مستمرة، حتى يكتسب السلوك ويصبح جزء منه يجب تدريبه على التفكير في عواقب سلوكه قبل أن يسلكه وتأثير ذلك على الآخر، باعتبار أن الآخر امتداد لذاته ، وأنه يعيش مع الغير في بوتقة واحدة وأن الضرر الذي سيلحق بهم، سيؤثر فيه ولو بعد حين بشكل غير مباشر.

ولكن هل يدرك الراشد ذلك، ليدرب الطفل على الإيمان بهذا والعمل به؟!!

كما يجب أن يدرب الراشد الصغير على تفهم حاجات الآخر، وتقبل ضعفه، لأن ذلك سيقفل من رفض الصغير للآخر، وبالتالي سيتعامل الطفل مع الآخر المرفوض بشكل أفضل، الأمر الذي سيعود عليه بالنفع ، وسيجعله ينمو أفضل، وذلك لأن الرفض يحجب العملية العقلية ، وعدم الرفض يثريها. كما رأينا بالدراسة الحالية.

كذلك فإنه من الأهمية بمكان رعاية الطفل من خلال أنشطة مصاحبة للعملية التعليمية تنمي الاستشفاف الوجداني عند الطفل، وتعاطفه مع الآخرين وتدريبه على التمييز بين خصائص الأفراد، وتقبل الاختلاف والتعامل معه.

٥- توجيه الأطفال بما يتلاءم مع ذكائهم النوعي :

أثبت علم النفس الحديث أن كل فرد ميسر لما خلق له، بمعنى أن لكل فرد ذكاء نوعي أو استعداد لتعلم نوعي يكتسبه أسرع وأقدر من غيره ممن ليس لديه مثل استعداده، وبالتالي فعلى علم النفس أن يصمم المقاييس المقننة لكل استعداد وذكاء نوعي بكل الأعمار، لتضع التربية الفرد المناسب في المكان المناسب، وكذلك تدريب الأطفال في برامج تربوية مناسبة لذكائهم النوعي مع معلمين مرشدين مدربين لديهم نفس الذكاء النوعي، الأمر الذي ينمي الأطفال أكثر- وهكذا فتحقيق الفرد لذاته يجنبه الإحباط والفشل والعدوان ويجعله أكثر إشباعاً ومن ثم أكثر مراعاة لغيره وتفهماً له.

٦- التدريب على التفكير التباعدى وتهيئة جو نفسى مناسب لذلك :

بتعقد مشاكل الحياة يجب التدريب على التفكير بطريقة غير تقليدية وإيجاد أكثر من حل للمشكلة ، تفادياً للفشل.

وقد رأينا كيف أن هذا النوع من التفكير يتناسب طردياً مع الشعور بالغير- الذى يعد أحد أركان الإدراك الاجتماعى وذلك على اعتبار أن الذكاء الوجدانى جزء من الإدراك الاجتماعى وهو الجزء المعنى بإدراك وتفهم المشاعر، بينما الإدراك الاجتماعى يشمل إدراك وتفهم الشخصية ككل بما فيها المشاعر- وبالتالي فهل درب الأطفال جيداً على هذا النوع من التفكير ؟

هل البرامج المعدة والمطبقة تساعد على ذلك ؟

هل أعد المربون جيداً على ذلك ؟

هذه أمور يجب أن تراعيها التربية وتضعها نصب أعينها، وفى صميم أهدافها. ومن المعروف كذلك أن الآداب العالمية تنمى شعور الطفل بالآخر، ومن ثم تنمى تفكيره، لاسيما التباعدى، فهل اهتمت التربية بالفعل بتدريب الأطفال على القراءة الواعية الناقدة؟ وهل أثرت خبرة الأطفال بهذا الصدد؟

والعكس صحيح :

فوجود الطفل فى جو من الحب والتشجيع والتقدير مع مربى ذكى وجدانياً ينمى التفكير التباعدى عند الطفل .

"والمربى الحقيقى هو الذى يساعد الطفل على أن يغدو إنساناً ذا شأن وشخصية ذات وزن، وأن يكون - من هو- على حد تعبير نيتشه، أى أن يستخرج قواه الذاتية وطاقاته المبدعة الخلاقة حتى أقصى قدر ممكن لها" (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٢٧٦).

٧- تنمية خبرات الأطفال :

يجب تعريض الطفل الخبرات ومثيرات مختلفة : عقلية - اجتماعية...الخ، فذلك ينمى عقله ويجعله أكثر مرونة فى معالجة مختلف المواقف وبالتالي التعامل معها بفعالية.

وتطالعنا شبكة المعلومات الدولية بما يدعم هذا ، فتقول :

بأنه يجب إثراء خبرة الطفل : بزيادة المثيرات التي يتعامل معها، ففي مقال على الانترنت يعتبر بمثابة ملخص لثلاثة كتب لأساتذة بالجامعات الأمريكية أعوام ٩١، ٩٣، ١٩٩٧ تبحث موضوع كيف نصبح أكثر ذكاءً:

How did We get So Smart?

يوصي الكتاب بأن استخدام الفرد للتكنولوجيا الحديثة، ولكافة اختراعات العقل بما فيها الكتابة أو استخدام الرموز من شأنه أن يجعلنا أكثر ذكاءً، لأن هذا الاستخدام لا يغير فقط من معلوماتنا ، ولكن أيضاً من طريقة تفكيرنا وتعلقنا للأشياء. وبهذا فهم يقولون أننا صنعنا التكنولوجيا والتكنولوجيا صنعنا (Internet, (109B), 2000)

ويذكر عبد الله عبد الدايم أن الثورة التربوية الجديدة تدعو إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي وإطار الصف والمعلم والطالب داعية إلى تعليم يتم في غير هذا الإطار مبشرة بتحطيم جدران الصف مستعينة بالوسائل التكنولوجية الحديثة التي تدعو إلى إدخالها في التربية: كالراديو والتلفاز والأفلام وآلات التسجيل ، والعقول الإلكترونية وسائل وسائل التعلم الذاتي Auto-Education، والتعليم في الهواء الطلق، والتعليم المبرمج.

وتدعو إلى تربية تمتد عبر مراحل العمر : تربية دائمة مستمرة : Long-Life Education أو Continuous E. وتدعو إلى مجتمع متعلم Educated Society (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٥٠٢-٥٠٣).

إن ذلك ظهر منذ خمسين سنة خلت من القرن الماضي تقريباً، على حد ذكر المؤلف، فإين نحن الآن من هذا كله، ونحن أبناء الألفية الثالثة، إن الأطفال أنفسهم اقترحوا استخدام العقول الالكترونية للتعلم عندما طرحت الباحثة عليهم مشكلة عدم وجود مدارس.

إن وظيفة التربية هي أن تفيد من علم النفس فتعلم ماذا تقدم من مثيرات ومتى تقدمها ؟ ليتفاعل معها المتعلم بنفسه، لا أن تعطل قدرات ونمو المتعلم بالتلقين.

٨- دور التربية في إثراء الذكاء وتنمية المخ :

يذكر فؤاد البهي أن الوراثة تحدد الخواص النفسية للفرد بطريقة غير مباشر، وذلك لأن المورثات تحدد التكوين ، والوظيفة النفسية تنشأ عن هذا التكوين. كما يذكر أن الوراثة تحدد مستوى الذكاء، ويضيف قائلاً : أن المشكلة في جوهرها ليست زيادة

الحد الأعلى لمواهبنا ، ولكنها تقوم على الإفادة كل الإفادة مما لدينا مواهب (الذكاء (٣٢)، ص ٤١، ٤٣، ٥٢، ٥٥).

وقد رأينا سابقاً كيف أن الأطفال الأكثر ذكاءً والموهوبين يكونون أكثر قدرة على الشعور بالآخر والتعاطف مع الغير، وحيث أن الوراثة تلعب دوراً مؤثراً في الذكاء لذا كان لزاماً الاهتمام بالتركيب العضوي للطفل.

يضاف إلى هذا أن المخ يتحكم في العمليات العقلية العليا- كما سبق وقد رأينا- مثل التذكر والتفكير. كما أن هناك ارتباط في المخ بين الجوانب العقلية والجوانب العاطفية - كما سبق ذكره أيضاً- لهذا فإنه من الأهمية بمكان الاهتمام بهذا المكون (المخ) ما أمكن .

أما دور التربية فيظهر في :

- **الاهتمام بالتغذية :** إذ ثبت علمياً أهمية بعض العناصر الغذائية في إثراء ذكاء الطفل، وذلك عندما يتم تناولها في فترة معينة من نمو المخ.
- عدم تعريض الأم أثناء الحمل للضغط العصبي لأن ذلك يؤدي لعدم اكتمال في نمو المخ.

إلى غير ذلك من نتائج علمية تطالعنا بها مصادر مختلفة على رأسها الشبكة الدولية للمعلومات، وبيان ذلك كما يلي :

ما هو الغذاء الذي تتناوله الأم الحامل ؟

يذكر الزين عباس عمارة أن : التغذية الجيدة ضرورية لنمو الطفل، ومن أهم واجبات التنقيف الصحي في فترة الحمل إرشاد الأمهات حول أفضل الوسائل العلمية لغذاء الأم الحامل ، وضرورة التوازن بين المواد الغذائية المختلفة:

- ١- فالمواد الدهنية تعطي الطاقة للنمو الحركي والنشاط العضلي والذهني.
- ٢- والمواد السكرية والنشوية تصاحب الأكسجين في كرات الدم الحمراء لتغذية خلايا المخ.
- ٣- والمواد الزلالية للتعويض في عمليات الهدم والبناء وخاصة النمو والبناء .

٤ - والأملاح والمواد المعدنية فى العمليات الكيميائية والنشاط العصبى مثل الفيتامينات والماء للنمو العام وتجديد كرات الدم . (مدخل إلى الطب النفسى (٥)، ص ٣١١).

ما هى الفترة الحرجة فى نمو مخ الإنسان ؟

تطالعنا الشبكة الدولية للمعلومات Internt فى أحدث معلوماتها حول هذا الموضوع فى مارس ٢٠٠٠ بأن أقصى نمو لمخ الجنين يحدث فى فترة ما قبل الميلاد وحتى حوالى سنتان بعد ميلاد الطفل أو الطفلة.

ويحدد كل من : Dr. F. Rene Van de Carr And Dr. Marion Kramer أن هناك فترة حرجة فى نمو الصغير تبدأ من الشهر الخامس فى الحمل تقريباً وتمتد حتى عامين بعد الميلاد تقريباً ، وترجع خطورة وأهمية هذه الفترة إلى أن الارتباطات البنية للخلايا العصبية بهذا الوقت تتشكل بأعداد هائلة وضخمة بعقل الطفل. من هنا فهى تعد فرصة جيدة لنا لزيادة عدد المثيرات المقدمة للطفل. فالطفل يتعلم من خلال المثيرات، وتقديم المثيرات بشكل منظم ومنظم للطفل أو لعقل الطفل ينميه عصبياً قبل الميلاد . فبالاهتمام بهذه الفترة يمكن زيادة ساعات الطفل العقلية وقدرته على التوافق مع ما يحيط به (Infantelligence. Internet (109A), 2000).

وهكذا يكون فحوى هذه النقطة هو الاهتمام بهذه الفترة الحرجة فى نمو المخ، لتقديم المثير المناسب فى الوقت الأنسب .

وهذه معلومات أكثر حول هذه الفترة الحرجة فى نمو المخ ودور المثيرات المختلفة فى التأثير على هذا النمو .

• يذكر الطبيب النفسى (Curt Sandman, M.D.) من خلال أبحاث قام بها مع طالبة جامعة كاليفورنيا أن : الضغط النفسى الذى تتعرض له الأم الحامل خاصة فى بداية الحمل يخلق بيئة مهددة لنمو الجنين عن طريق زيادة معدل هرمونات الضغط التى تفرز بشكل طبيعى أثناء الحمل. ويكون نتيجة ذلك خطر مزدوج يتمثل فى : ولادة مبكرة قبل إتمام الأشهر التسعة ، ونمو مصاب أو غير مكتمل للمخ (Internet, 2001, 113).

• تذكر "Rita Trujillo" أنه على الرغم من أن الدهن يشكل حوالى ٢٠% من مخ الإنسان إلا أن أعظم أنواع الدهون مناسبة سواء لنا أو للصغار (من ٥ أشهر إلى حوالى سنتين بعد الميلاد) هو الدهن الذى لا يكون كوليسترول بالدم ويسمى

(Polyunsaturated) وحمضيه هما : Docosahexaeneic ورمزه (DHA) و arachidonic acid ورمزه (AA) وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن (AA), (DHA) ينتقلان للصفار عن طريق لبن الأم بعد الميلاد، ومن خلال المشيمة أثناء الحمل. وهذه الأحماض تؤدي إلى زيادة في الأداء العقلي المعرفي، وزيادة في نسبة الذكاء، وجهاز عصبي أكثر استقراراً ونضجاً عامة، وأداء جيد في الوظائف البصرية عند الرضع. وفي اجتماع الهيئة الأمريكية للتغذية الاكلينيكية The American Society for Clinical Nutrition كتب مجموعة من الباحثين تقريراً مفاده أن: مستوى (DHA) عند الأم وقت الولادة يرتبط بالقدرة على النوم الكافي الهادئ المستقر عند الرضع.

وبالتالي فالعقل الذي حصل على قسط أكبر من الراحة يكون أكثر تنبهاً ويقظة. كما أظهرت الدراسات أن النوم الوافي يرتبط بأداء متزايد في الوظيفة العقلية المعرفية وفي الوظيفة الحركية عند الرضع.

وقد وجد أن ارتفاع مستوى (DHA) ، (AA) عند الأم يعتمد على ما تأكله الأم . كما قد وجد أن أكثر المصادر غنى بـ (DHA) هو سمك المياه الباردة مثل السلمون، والسردين ، والسمك البحري العادي ، والتونة (Internet, 2001, 114).

- يضاف لهذا دراسة أجراها مجموعة من علماء النفس بالمعهد القومي لصحة الطفل ونمو الإنسان بأمريكا على ٨١ زوج من الأمهات والأطفال حيث تم قياس معدل نبضات القلب لكل من الأم والطفل مرتين عندما كان الطفل عمره شهرين والثانية عندما أصبح في الخامسة من العمر، وكانت النتيجة مثيرة وهي تشابه الاستجابة الخاصة بمعدل ضربات إزاء مثيرات معينة وقد وجد أن الأطفال يقلدون استجابات معدل ضربات قلب الأم لمثيرات البيئة، حيث يبدأون في تعلم أسلوب الأم في تنظيم الذات من الرحم، كما قد وجد أن أسلوب الطفل في تنظيم ذاته يؤثر على انتباهه للعالم وكذلك تعلمه (Internet , 2001, 115).

وختاماً يمكن القول أن :

العناصر السابقة كانت بمثابة النموذج الذى نقتصره الباحثة لتنمية إدراك اجتماعى وذلك فى كافة الأصعدة الممكنة:

- من خلال المربي بتثقيفه وتدريبه .
- ومن خلال وسائل الإعلام التثقيفية للراشدين، والأخرى المقدمة للأطفال والتي تقدم لهم القدوة الحسنة وتثبيها.
- ومن خلال الطفل بتدريبه وتشجيعه وتنمية إمكاناته الخاصة. وتعهده منذ بداية خلقه بالغذاء والمثير المناسب فى الوقت المناسب، وذلك بتوفير بيئة صحية مناسبة تنتج طفلاً أفضل.

وحيث أن الإنسان مخلوق اجتماعى بطبعه، لا تبلور شخصيته إلا فى إطار تفاعله الاجتماعى مع الآخرين، ولكى يحدث التفاعل الاجتماعى مع الغير فإنه يعتمد فى أساسه على إدراكهم على نحو معين، من هنا فإن تنمية إدراك اجتماعى موضوعي أو أكثر شمولاً للإنسان الكائن العاقل المفكر المخترع ، من الأهمية بمكان فى أى وقت وزمان، وهى وإن كانت لازمة بالماضى فهى ألزم الآن، فى مطلع قرن جديد وألفية جديدة ، ليضاهى هذا تطور العقل الذى صنع التكنولوجيا الهائلة التى نعيشها الآن.

*

*

*

٣- الدراسات المقترحة من الدراسة الحالية

- ١- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية، بخلاف موضوع الدراسة الحالية (كالانتباه والتركيز - التفكير التقاربي - الإبداع).
- ٢- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مرحلة الرشد.
- ٣- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مرحلة المراهقة.
- ٤- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مرحلة الطفولة المبكرة .
- ٥- دراسة مقارنة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية لدى مجموعات مختلفة من الأطفال الموهوبين (الاختلاف هنا في الذكاء النوعي أو نوع الموهبة).
- ٦- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية عند المعوقين ذهنياً أو من يعانون صعوبات في التعلم.
- ٧- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية عند المعوقين حركياً.
- ٨- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية عند المكفوفين.
- ٩- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية عند الصم والبكم.
- ١٠- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية عند المضطربين انفعالياً.
- ١١- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مستويات اقتصادية مختلفة.
- ١٢- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في ظروف اجتماعية مختلفة.

- ١٣- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مستويات ثقافية مختلفة.
- ١٤- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية لدى بيئات ثقافية مختلفة.
- ١٥- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في ظروف اجتماعية متباينة.
- ١٦- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مستويات اقتصادية مختلفة.
- ١٧- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية لدى مجموعات متنوعة من الموهبين (عن طريق المقارنة بين بعض أنواع الموهبة أو الذكاءات المختلفة).
- ١٨- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية لدى مجموعات متنوعة من المعوقين (عن طريق المقارنة بين بعض أنواع الإعاقات المختلفة).
- ١٩- دراسة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية. (بخلاف متغيرات الدراسة الحالية).
- ٢٠- دراسة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مرحلة المراهقة.
- ٢١- دراسة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية في مرحلة الرشد.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

- ١- أحمد العابد وآخرون : تأليف جماعة من كبار اللغويين العرب، بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - لاروس ، المعجم العربي بالأساسي، جامعة الدول العربية ، تونس ، ١٥ مايو ١٩٨٨.
- ٢- أحمد زكى بدوى : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت، ١٩٧٨.
- ٣- أحمد زكى صالح : اختبار الذكاء المصور ، المطبعة العالمية، القاهرة، ١٩٧٥.
- ٤- أحمد عزت راجح : أصول علم النفس ، دار المعارف، الإسكندرية، ١٩٩١.
- ٥- الزين عباس عمارة : مدخل إلى الطب النفس، دار الثقافة، بيروت، ط ، ١٩٨٦.
- ٦- أ. مدنيك وآخرون : ترجمة : محمد عماد الدين إسماعيل ، مراجعة محمد عثمانى نجاتى : التعلم ، مكتبة أصول علم النفس الحديثة ، الشروق ، القاهرة، ١٩٨٩.
- ٧- أنور الشرفاوى : علم النفس المعرفى المعاصر، ط ١ ، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢.
- ٨- بام روبنس ،جان سكوت: ترجمة: صفاء الأعسر، علاء الدين كفاقي: فى التربية السيكولوجية : الذكاء الوجدانى، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠.
- ٩- بيدبا الفيلسوف: ترجمة : عبد الله بن المقفع ، كليله ودمنة : باب الناسك وابن عرس، كتاب الشعب ، ط ٢ ، د. ت.

- ١٠- ثناء البجيجى : دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعى لدى الأطفال فى مجموعات عمرية متتابة ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، كلية البنات ، ١٩٩١ .
- ١١- حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط٤ ، ١٩٧٥ .
- ١٢- خليل ميخائيل معوض : القدرات العقلية ، دار الفكر الجامعى ، الإسكندرية ، ط٢ ، ١٩٩٤ .
- ١٣- د. إبراهيم ——— : إعداد : مجدى عبد الكريم حبيب : اختبار التفكير الابتكارى ، كراسة التعليمات ، النهضة المصرية ، ١٩٩٠ .
- ١٤- دانييل جولمان : ترجمة : لىلى الجبالى ، مراجعة محمد يونس ، الذكاء العاطفى : عالم المعرفة ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد ٢٦٢ ، أكتوبر ٢٠٠٠ .
- ١٥- رمزية الغريب : التعلم ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- ١٦- روبرت سولو : ترجمة : محمد نجيب الصوة وآخرون : علم النفس المعرفى ، دار الفكر الحديث ، الكويت ، ١٩٩٦ .
- ١٧- سعد عبد الرحمن : السلوك الإنسانى ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٧٧ .
- ١٨- سعد عبد الرحمن : القياس النفسى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٨ .
- ١٩- سماح خالد زهران : العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة عين شمس - كلية البنات ، ١٩٩٨ .

- ٢٠- سيجموند فرويد : ترجمة : سامي محمود على ، عبد السلام القفاش ،
مراجعة: مصطفى زيور: الموجز في التحليل
النفسى، المؤلفات الأساسية فى التحليل النفسى
بإشراف مصطفى زيور ، ط ٤ ، دار المعارف، القاهرة،
١٩٩٨.
- ٢١- سيد عثمان.فؤاد أبو حطب التفكير دراسات نفسية، الأنجلو المصرية، ١٩٧٢.
- ٢٢- سيد عثمان.فؤاد أبو حطب التفكير دراسات نفسية ، الأنجلو المصرية، ط ٢،
١٩٧٨.
- ٢٣- عادل عبد الله محمد : النمو العقلى للأطفال : النمو العقلى عند بياجيه،
ط ١، الدار الشرقية، ١٩٩٠.
- ٢٤- عبد الستار إبراهيم : أصالة التكفير ، بحوث ودراسات نفسية ، الأنجلو
المصرية، ١٩٧٩.
- ٢٥- عبد العزيز القوصي : اللغة والفكر ، مطبوعات معهد التربية العالي
للمعلمين، المطبعة الأميرية ، القاهرة، ١٩٤٨.
- ٢٦- عبد الله عبد الدايم : التربية عبر العصور، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٦،
نوفمبر ١٩٨٧
- ٢٧- عبد الله محمود سليمان، تقديم نظري : اختبارات تورانس للتفكير
فؤاد أبو حطب : التباعدى، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣.
- ٢٨- على عبد الواحد وافي: اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر للطبع والنشر،
القاهرة، ١٩٧١.
- ٢٩- على عبد الواحد وافي : نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ، دار نهضة مصر
للطبع والنشر، القاهرة، ط ٤ ، ١٩٨٠.
- ٣٠- فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠.

- ٣١- فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ط ٤ ، ١٩٧٥ .
- ٣٢- فؤاد البهى السيد : الذكاء ، دار الفكر العربى ، ط ٥ ، ١٩٩٤ .
- ٣٣- فؤاد البهى السيد ، علم النفس الاجتماعى ، رؤية معاصرة ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٩ .
- ٣٤- فتحى مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات ، سلسلة علم النفس المعرفى ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، المنصورة ، ط ١ ، ١٩٩٥ .
- ٣٥- فتحية عبد الرؤوف على : علاقة اتخاذ القرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعى ، رسالة دكتوراه ، دراسة ميدانية بدولة الكويت ، مقدمة لجامعة عين شمس ، ١٩٨٤ .
- ٣٦- ك. هول ، ج. لنلى : ترجمة : فرج أحمد فرج ، قدرى محمود حقنى ، لطفى محمد فهيم ، مراجعة : لويس كامل مليكة : نظريات الشخصية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، سبتمبر ، ١٩٦٩ .
- ٣٧- مجدى حبيب : التفكير : الأسس النظرية والاستراتيجيات ، النهضة المصرية ، ط ١ ، ١٩٩٦ .
- ٣٨- محمد الهراوى : ديوان الهراوى للأطفال ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ .
- ٣٩- محمد فريد وجدي : دائرة معارف القرن العشرين ، مطبعة دائرة معارف القرن العشرين ، القاهرة ، ١٩٣٤ .
- ٤٠- محمد مصطفى زيدان ، معجم مصطلحات علم النفس ، الأنجلو المصرية . أحمد محمد عمر :

- ٤١- مصطفى فهمى : علم النفس الأكلينكي ، مكتبة مصر ، القاهرة ، يونيو ، ١٩٦٧ .
- ٤٢- مصطفى فهمى : سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- ٤٣- نايف خرمة : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، ط٢ ، نوفمبر ، ١٩٧٩ .
- ٤٤- هبة محمد وجيه قطب : الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير ، كلية البنات - جامعة عين شمس ، ١٩٩١ .
- ٤٥- هيلين .ك. جياهم : ترجمة محمد عبد السلام أحمد ، مراجعة وتقديم : محمد السيد روجه : مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين . سلسلة التعليم في ضوء التجارب ، إشراف : محمد السيد روجه ، دار النهضة المصرية بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة ، نيويورك ، نوفمبر ، ١٩٦٤ .

ثانياً : قائمة المراجع الأجنبية

- 46- Arthur Asa Berger: Seeing is believing: An Introduction to visual communication. Many Field Publishing company. Mountain view, California.
47. Arthur S. Reber : Dictionary of Psychology- Penguin Books 1995.
48. Barbara S. Wood: Children and Communication: Verbal and Nonverbal Language development. Prentice Hall, inc. Englewood Cliffs, New Jersey A. 1976.
49. Brar, S.: Social Emotional Competence of Pre-School Children: Relationship to Intelligence and Maturity. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association . Aug. 1998.
- 50- Boniro, Silvia, Cattelino, Elera: The relationship between Cognitive abilities and social abilities in Childhood: A research on flexibility in thinking and Co-Operation with peers. International . journal of Behavioral Development. Mar. 1999.

51. Bukowski, - William-M.: Age differences in Children's memory of information about aggressive, socially withdrawn, and prosocial boys and girls. Journal Article Child development. Canad. Oct. 1990
- 52- Burleson, Brant-R.: Friendship and similarities in Social Cognitive and Communication abilities: social skills bases of interpersonal attraction in Childhood. Personal Relationships. Oct. 1994.
- 53- Charles B., Tom Pkirs: Concepts of communication: and Others : Interpersonal, Intrapersonal and Mathematical. University of California. 1971.
- 54- Daniel Calhoun: The intelligence of a people. Princeton University Press. Princeton, New Jersey. 1973.
- 55- David Sears: Social Psychology : Person Perception. Seventh Edition. Los Angeles - Englewood. Cliffs, New Jersey. 1991.
- 56- Duck, Julie-M.: Children's Ideals: The role of real life versus media figures. Journal Article. Australian Journal of Psychology. Apr. 1990.

- 57- Dunn,-Lorraine; Herwig, Toan-E.: Play behaviors and convergent and Divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. Journal Articles: Child study Journal. ERIC. 1992.
- 58- Edward C. Tolman and Others: Toward a general theory of action. Harvard University Press. Cambridge Massachusetts . 1967.
- 59- Edward S. Rosenbluh Ph.D.: Social Perception in study of Psychology. Paper on Internet, 1999.
- 60- Encyclopedia Britannica : Encyclopedia Britannica Publications. Volum 6 and 15. U.K. 1983.
- 61- Flecher-Flinn, Claire; Snelson, Heidi: The Relation between Metalinguistic ability, social metacognition and Reading: A developmental study. New Zealand. Journal -of- Psychology. Jun. 1997.
- 62- Fournier,-Janice-E.; Wineburg,-Samuel-S.: Picturing The Past: Gender differences in the depiction of historical Figures- Journal Article. American Journal of Education. 1997.
- 63- Freedman, Jonathan L. Sears. Carlsmith: Social Psychology Third Edition by Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 1978.

- 64- Gallagher-John- Joseph: The effects of interpersonal cognitive problem-solving on social problem solving ability, social competence and behavior change. Ph.D. Temple University. 1987.
- 65- George Hamphrey: Thinking: an Introduction to its experiment Psychology. London, Methuen & Co. LTD. Printed in Great Britain. 1951.
- 66- Hans Toch and Henry Clay Smith: Social Perception : The development of interpersonal impressions: An enduring problem in psychology. D. Van Nostr and Company. Inc. U.S.A. 1968.
- 67- Howard Gamer: Art, Mind and Brain. Basic Books, Inc. Publishers. New York. 1982.
- 68- Huber M. Walsh: Introducing the Young Child to the Social World. University of Missouri Saint Louis Macmillan Publishing Co. Inc. New York. Collier Macmillan Publishers London. 1980 .
- 69- James Hssett, Kathleen M. white : Psychology in Perspective: Chapter 16: Social Psychology. Boston University. Harper and Row, Publishers. New York. Seventh. Edition. 1989.
- 70- James S. Coleman: Foundations of Social Theory: Chapter 19: The Self. Harvard University Press. Second Printing. U.S.A. 1994.

- 71- Jean Piaget, Barbel Memory and Intelligence ; Routtedges
Inhelder. Translated Kegan Paul. London and Henley. 1978.
to English by Arnold
J. Pomerans:
- 72- Jeffrey H. Gold Stein: Social Psychology. Asusbsidiary of
Harcourt Breace Jovanovich, Publishes.
Academic Prss. London, New York. 1980.
- 73- Jahn Sabini : Social Psychology. W.W. Norton
Company. New York- London. Second.
Edition. 1995.
- 74- Jones, karen, Day, Cognitive Similarities between
Jeanne D.: Academically and Social Gifted
Students. Journal Article . ERIC. 1996.
- 75- Jones – Karen-Leigh: Discrimination of two aspects of
cognitive social intelligence from
academic intelligence Ph.D. University
of North Dam. 1996.
- 76- j. Richard Eiser: Gognitive Social Psychology: Aguide
Book of theory and research-MC. Graw-
Hill Book Company U.K. Limited
England. 1980.
- 77- Karl Haberlandt. Cognitive Psychology. Viacom
Allyn & Bacon: Company. U.S.A. 1997.
- 78- Koning- Cynthia- Validation and Application of the
Joar: Child and Adolescent Social
Perception measure. MSC. University
of Alberta-Canada , 1997.

- 79- Kroll, Barry.M.: Social Cognition ability and writing performance : How are they related? Written – Communication, Journal Article. 1985.
- 80- Ladd-GW; Kochenderher-BJ; Colenan-CC.: Classroom Peer acceptance, friendship and victimitation: A distinct relational systems that contribute unequely to Children's School adjustment. Child Development. Dec. 1997.
- 81- Landau, Erika; eissler, Kinerete: The relationship between emotional maturity, intelligence and creativity in gifted Children. Gifted Education International. Journal Article. ERIC. 1998.
- 82- Lauren B. Adamson: Communication development during infanc. Publishers. U.S.A. 1996.
- 83- Lau,-Sirg; Li, Wing. The self perception of ability by Chinese children in china and Hong Kong: Gender and Grade differences. Journal Article. Child Development. Social Behavior and personality , 1998.
- 84- Leippe, Michael- R.; Eyewitness Persuasion : How and how Manion, -Andrew- P.; well do fact finders judge the accuracy Romancryk, Ann.: adults and children's memory reports. Journal Article. Journal of personality and social psychology. Aug. 1992.

- 85- Leonard W. Doob: Social psychology. Henry Holt and Company New York. March. 1960.
- 86- Lepore, Stephen J.; Children's perception of social ability: and others : social cognition's and behavioral outcomes in the face of social rejection. Child study Journal. 1989.
- 87- Lochman, John. E.; Distorted perception in dyadic Dodge, Kenneth A.: interactions of aggressive and nonaggressive boys: effects of prior expectations, context and boy's age. Journal Article. Developmental and Psychopathology. 1998.
- 88- Lyle E. Bowne, Cognitive Processes Second Edition. Roger L. Dominowski U.S.A. and Others. :
- 89- Mac Donald, Over all accuracy of Children's Christine D.: awareness of peer perceptions. Meeting Papers. U.S., Indiana . 1995.
- 90- Magill-Evans, Joyce. The Child and Adolescent Social Koning, Cyndie. Perception Measure. Journal of Cameron. Sadava, nonverbal behavior U.S.A. 1995. Anne. Manyk, Kathy:
- 91- Malloy TE; Yarlas.A; Agreement and Accuracy in Montinlo-R.K; Children's interpersonal Perceptions: Sugarman-DB: Asocial relations analysis J.Pers-Soc. Psychol. Oct. 1996.

- 92- Mark Cook: Perceiving Others : The Psychology of interpersonal perception. Methuen and Co. London, Great Britain. 1979.
- 93- Marvin R., Koller, Sociology of Childhood Prentice-Hall, Oscar W. Rilchie: Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. Second Edition. USA. 1978.
- 94- Measelle, Jeffrey R.; Assessing Young Children's views of Ablow, Jennifer C.; their academic, social and emotional Cowan, Philip A.; lives: An evaluation of the self Cowan, Carolyn. P.: perception scales of the Berkeley Puppet Interview Journal Article. Child Development. Dec. 1998.
- 95- Patrick, Helen; Hicks, Relationships of Perceived social Lynley; Ryan, efficacy and social goal pursuit to Allison-M.: self-efficacy for academic work. Journal of early adolescence. May , 1997.
- 96- Paul Walrlaeick: How Real is Real ? Rardom house Now York. 1976.
- 97- Peter A. Ornstein: Memory development in Children. Laurence Erbiun Associates, publishers Hillsdale, New Jersey. 1978.
- 98- P.H. Collin, N. Kassia Harrap's English Dictionary for and T. Angle: speakers of Arabic Kernerman Semi-Bilingual Dictionaries Cairo, 1990.
- 99- Real W. Stevick: Memory Meaning and Method New burg house Publishers, Inc. Rowleg. Massachusetts. U.S.A. 1976.

- 100- Robert A. Baron: Psychology. Fourth Edition Boston USA 1998.
- 101- Rubest Kail: The development of Memory in Children Assures of Books in Psychology Purdue University W.H. Freeman and Company. New York. 1990.
- 102- Smith, Penelope . J.: An exploration of gender issues and their relevance to the perceptions of primary school children. Journal Article. Easy Child Development and care. 1991.
- 103- Strmomquist Valerie- Valerie – Jean: Effects of Children's accessible constructs on impression Formation and recall of social Information Ph. D. The University of Wisconsin-Madison. 1995.
- 104- Terry, - Roger. L.; Children's social Judgment of Other
Macy, Rebecca- J. : children who wear eyeglasses. Journal of social behavior and personality. Dec. 1991.
- 105- Vernon Hamilton and The development of cognitive
Maydalen D. processes. Academic press London, New
Veronon: York, San Francisco. A Subsidiary of
Hascount Brace Jovanoich Publishers. 1976.

- 106- Wentzel-K.R.; Caldwell K.R.; Caldwell K. : Friendships, peer acceptances and group membership : Relations to academic achievement in middle school child Dev. Dec. 1997.
- 107- Williams-Keith-Edward: Neuropsychological correlates of social perception among children with and without learning disabilities, Ph.D. University of Mary land. Baltimore-Country 1996.
- 108- Wright, Jak-C.; Zakniski, Audney-L.; Fisher, Philip: Age differences in correlates of perceived dominance. Social Development. Mar. 1996.
- 109- Infancetelligence, Prenatal Classroom. Internet – Mar. 2000. A: Written by: Dr. F. Rene Van de Carr, M. D., Isapracticing obstetrician gynecologist in Hayward, CA., & Dr. Marion Kramer, Chief OB-GYN, Rose hospital hayward, CA.
B.: Merlin Harvard University, Merlin Donald (1991) Donald A. Norman. 1993. Kieran Egan University of Chicago, 1997. Internet 2000.
- 110- Psychology – Internet explorer . 2000.
- 111- System Theory in Psychology. Person Perception. Internet explorer. 2000.

- 112- WWW.Yahoo.Com/Emotional Intelligence ~ 1999.
- 113- WWW.Infantelligence.Com/ "The best stressed list". Astudy of : Curt sandman, Master Degree (M.D.) Apr. 2001 University of California.
- 114- WWW.Infantelligence.Com/ "Tust Don't call them Flatheads" written by Rita Trujillo, From paper presented at: The American Society for Clinical Nutrition. Apr. 2001.
- 115- WWW.Infantelligence.Com/ "All Thinking starts with the heart" Report Psychologists: Marc H. Bornstein Ph. D. & Patricia Seuss, Ph.D. Astudy presented at: The National Institution for child health and human development. Apr. 2001 .

ملحق رقم (١)

استمارة تتضمن معلومات عامة

عن الطفل والأسرة

إعداد: الباحثة

- قامت الباحثة بإعداد بهذه الاستمارة للتأكد من تجانس العينة من حيث مستوى الأطفال: الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.
وذلك من خلال أسئلة غير مباشرة للتعرف على هذه المستويات.
- وزعت الباحثة الاستمارة على عينة البحث الكلية، وطلبت منهم عرضها على ولي الأمر.
- جمعت الباحثة في اليوم التالي الاستمارات من الأطفال، وقامت بتحليلها - كما تم عرضه بالفصل الرابع بالرسالة - وأتضح من التحليل التجانس المطلوب في هذه المستويات، حيث تم تثبيتها لتنقية المتغيرات المراد دراسة العلاقة بينها دون تأثير اختلاف هذه المستويات.
- والاستمارة كالآتي:

هذه الاستمارة تتضمن معلومات عامة عن الطفل والأسرة لأغراض البحث العلمي، يرجى استيفائها شاكرين لكم تعاونكم

بيانات عامة عن الطفل والأسرة:

- ١- نوع الطفل : ذكر () أنثى ()
- ٢- الفرقة الدراسية :
- ٣- تاريخ الميلاد :
- ٤- السكن : مصر الجديدة () ، مدينة نصر () ، مناطق أخرى تذكر
- ٥- عدد أفراد الأسرة : () : > الأب () ، الأم () ، الأولاد () ، آخرون () <
- ٦- الحالة الصحية العامة للأسرة والطفل : جميع أفراد الأسرة بحالة صحية طبيعية :
نعم () لا ()
-يعانى بعض الأفراد من أمراض : تذكر
- الحالة الصحية للطفل : جيدة () ، عادية () ، يعانى من أمراض () .
تذكر
- ٧- سكن الأسرة : -ملك () ، -إيجار ()
-عدد الحجرات ()
-هل للطفل حجرة خاصة : نعم () ، لا () .
- ٨- مدى توفر الأجهزة الحديثة لدى الأسرة : ضع علامة (٧) أمام الأجهزة المتوفرة بالأسرة وبيّنك العدد فى خالة تكرار بعض الأجهزة.
-تلفزيون () -فيديو () -غسالة ملابس () -غسالة صحون ()
-سيارة () -تليفون موبيل () -كمبيوتر () -أخرى تذكر
- ٩- النشاط الاجتماعى والرياضى والثقافى للأسرة والطفل :
- هل الأسرة مشتركة فى نادى ؟ نعم () ، لا ()
- فى حالة الإجابة بنعم يذكر اسم النادي أو الأندية
- هل يمارس الأب ، الأم ، والطفل ، والأخوة أية أنشطة رياضية أو اجتماعية أو ثقافية؟
نعم () ، لا ()
- فى حالة الإجابة بنعم تذكر الأنشطة منسوبة لمن يمارسها من أفراد الأسرة :
- الأب :
- الأم :
- الطفل نفسه :
- الأخوة والأخوات :
١٠- الحالة العملية والمهنية للأب والأم :
-الأب :
-الأم :
-العمل :
-العمل :

ملحق رقم (٢)

اختبار الذكاء المصور لقياس الذكاء العقلي العام

إعداد : أحمد زكى صالح

الخطوات التى مر بها الاختبار قبل تطبيقه بصورة نهائية على عينة البحث الكلية فى التجربة النهائية :

١- تقديم الاختبار لعينة الدراسة الاستطلاعية، بالصورة التى صممها أحمد زكى صالح دون الالتزام بالوقت الذى حدده المؤلف .

٢- تصحيح الاختبار كما جاء بمفتاح تصحيح الاختبار .

٣- عمل تحليل أخطاء لكل فئة عمرية ، بحساب نسبة تكرار الإجابات الخاطئة لكل سؤال .

٤- استبعاد الأسئلة التى حصلت على تكرار خطأ ، أو نسبة خطأ من ٨٠% إلى ١٠٠% وذلك فيما يخص كل فئة عمرية .

٥- تطبيق الاختبار بصورة نهائية بعد استبعاد الأسئلة غير المناسبة ، والتى تختلف باختلاف العمر .

وفيما يلى عرض صور الاختبار كما طبقتها الباحثة فى التجربة الاستطلاعية، يليها جدول يعبر عن الأسئلة المحذوفة وبالتالى الأسئلة المطبقة فى التجربة النهائية وذلك بعد إجراء المعالجات سابقة الذكر .

(١) الاختبار في صورته الأولى كما تم تطبيقه
في التجربة الاستطلاعية

الاسم :
السن :
تاريخ اليوم :

الدرجة

تعليمات :

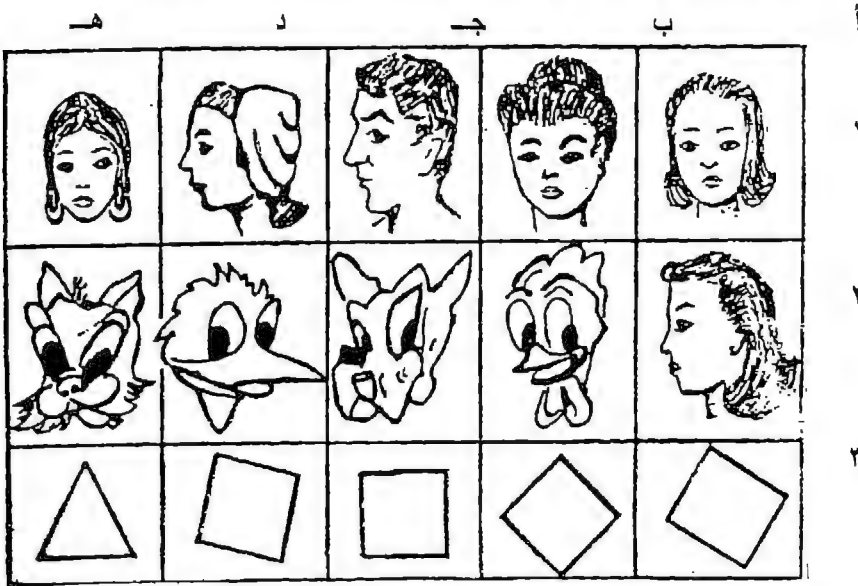
يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء.

ويوجد في هذا الاختبار مجموعات من الصور كل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين .

والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن هذا الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة وتضع عليه علامة (×).

والآن فلنتدرب على بعض الأمثلة حتى نتأكد من فهمنا لهذا النوع من المشاكل :

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات الآتية وضع علامة (×).



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (أ)؟









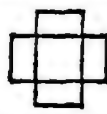
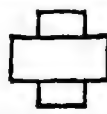
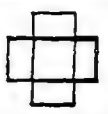
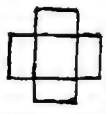
لاحظ أن كل الصور تعبر عن "بنت" أو "سيدة" ما عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل، ولذلك يجب أن نضع عليها علامة (×).

أما في المثال رقم (٢) فإن الشكل المخالف هو (أ) ، لماذا ؟

وفي المثال رقم (٣) فإن الشكل المخالف هو (هـ) ، لماذا ؟

الملاحق

والآن أجب عن الأسئلة التالية بنفسك وحينما تنتهي منها ضع القلم.

أ	ب	ج	د	هـ
٤				
٥				
٦				

الإجابة الصحيحة في المثال رقم (٤) هي (د) لماذا ؟

والإجابة الصحيحة في المثال رقم (٥) هي (أ) لماذا ؟

والإجابة الصحيحة في المثال رقم (٦) هي (ب) لماذا ؟

والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل. المطلوب منك الآن أن تعمل بسرعة ودقة

ولا ترتكب أخطاء ، لا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد. ستعطى عشر دقائق فقط للإجابة

عن الأسئلة في هذه الكراسة ، وهي ستون سؤالاً.

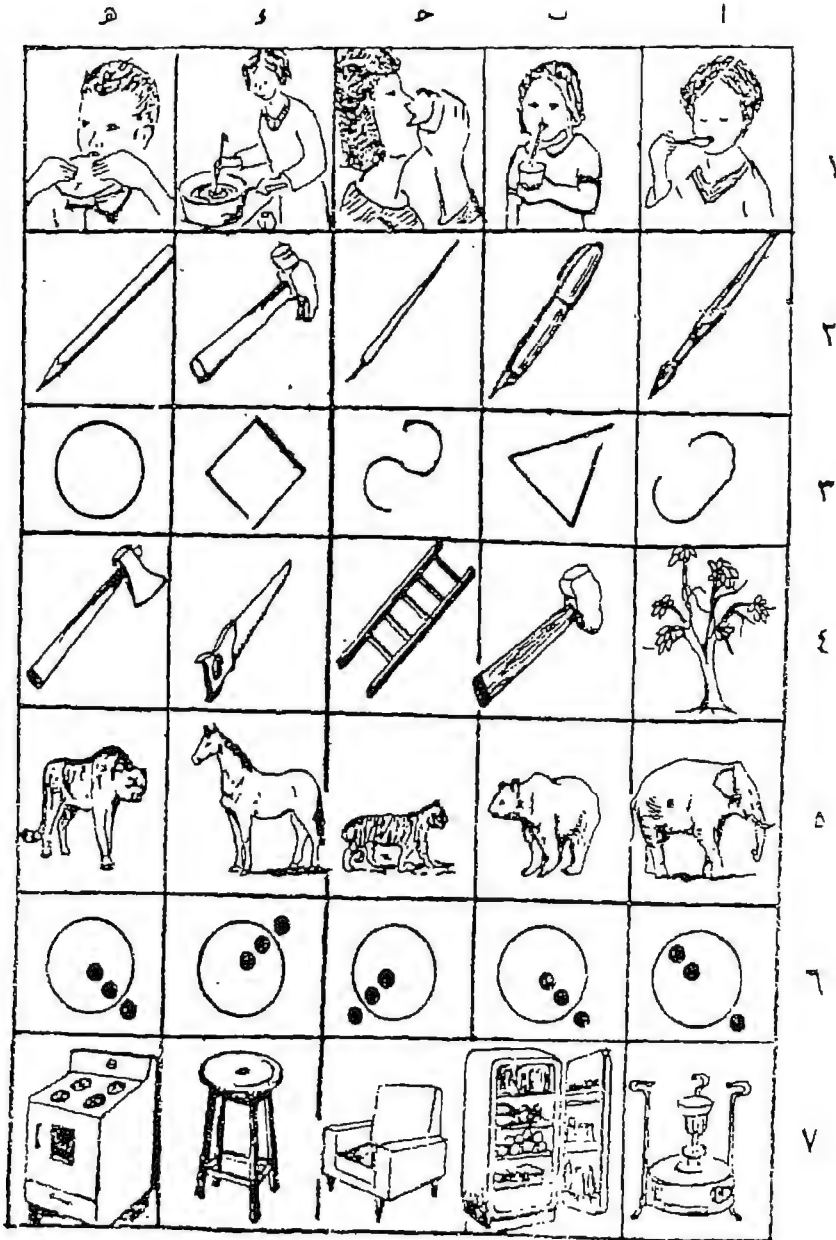
ليس من المفروض أن تحل كل الأسئلة . لا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد.

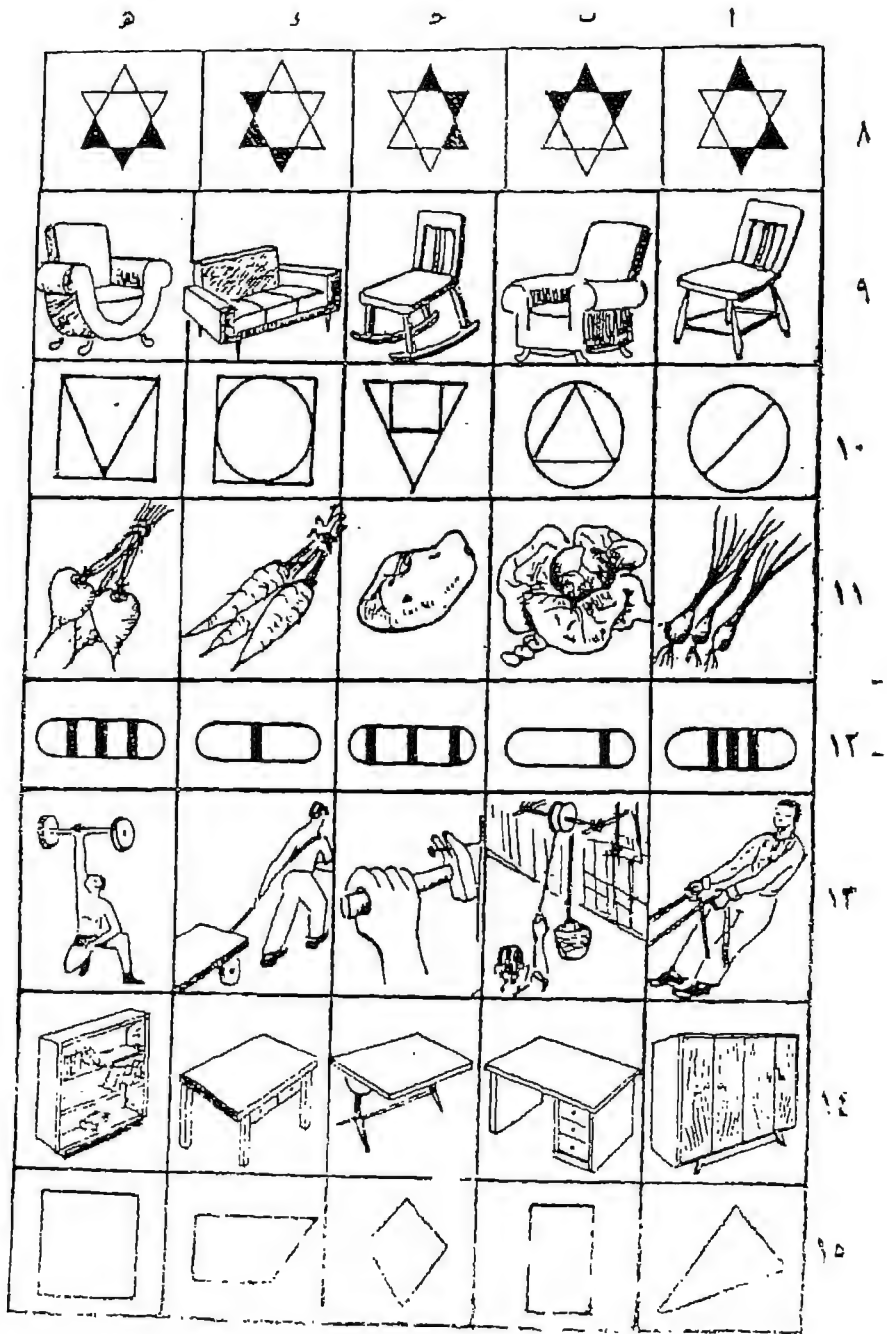
حينما تعطى تعليمات بالإجابة ابدأ واستمر في الإجابة عن أسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن

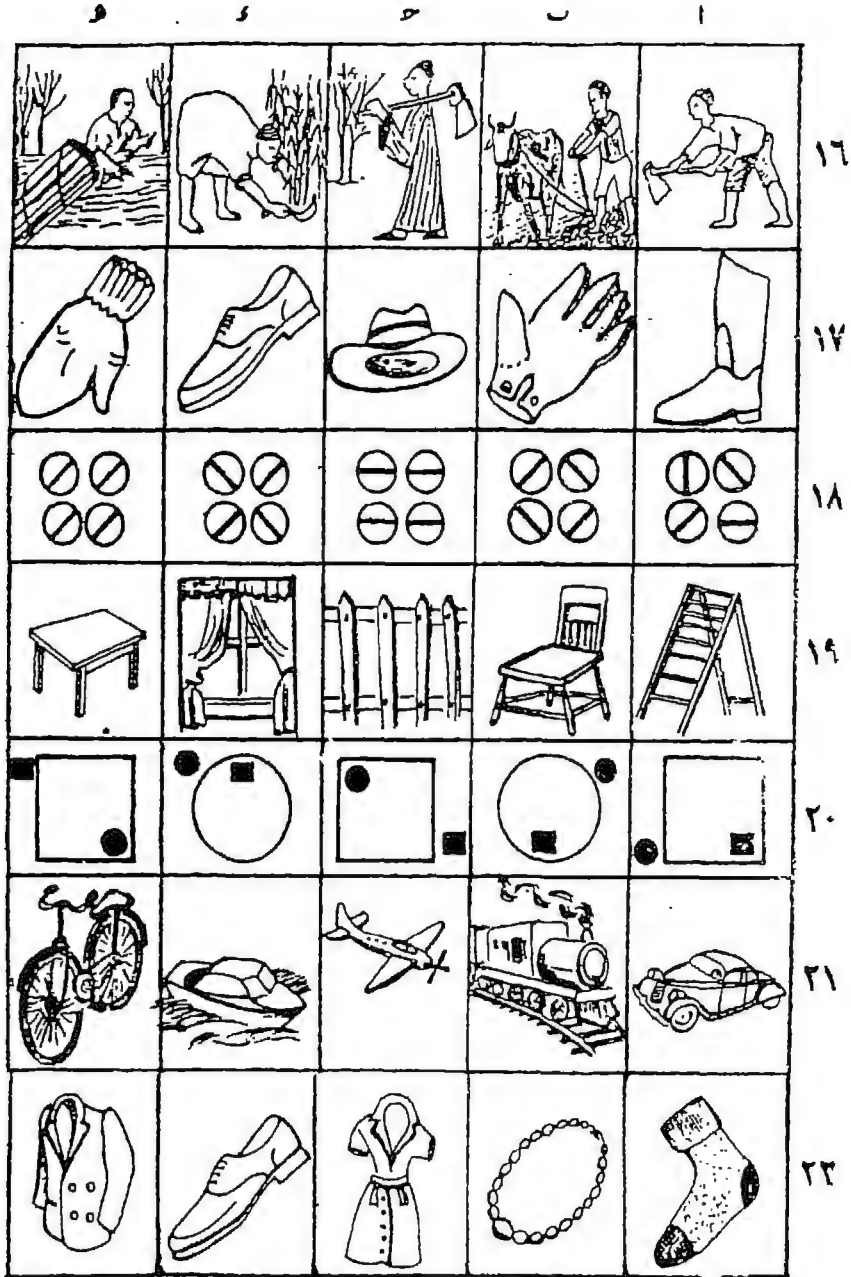
تضع القلم.

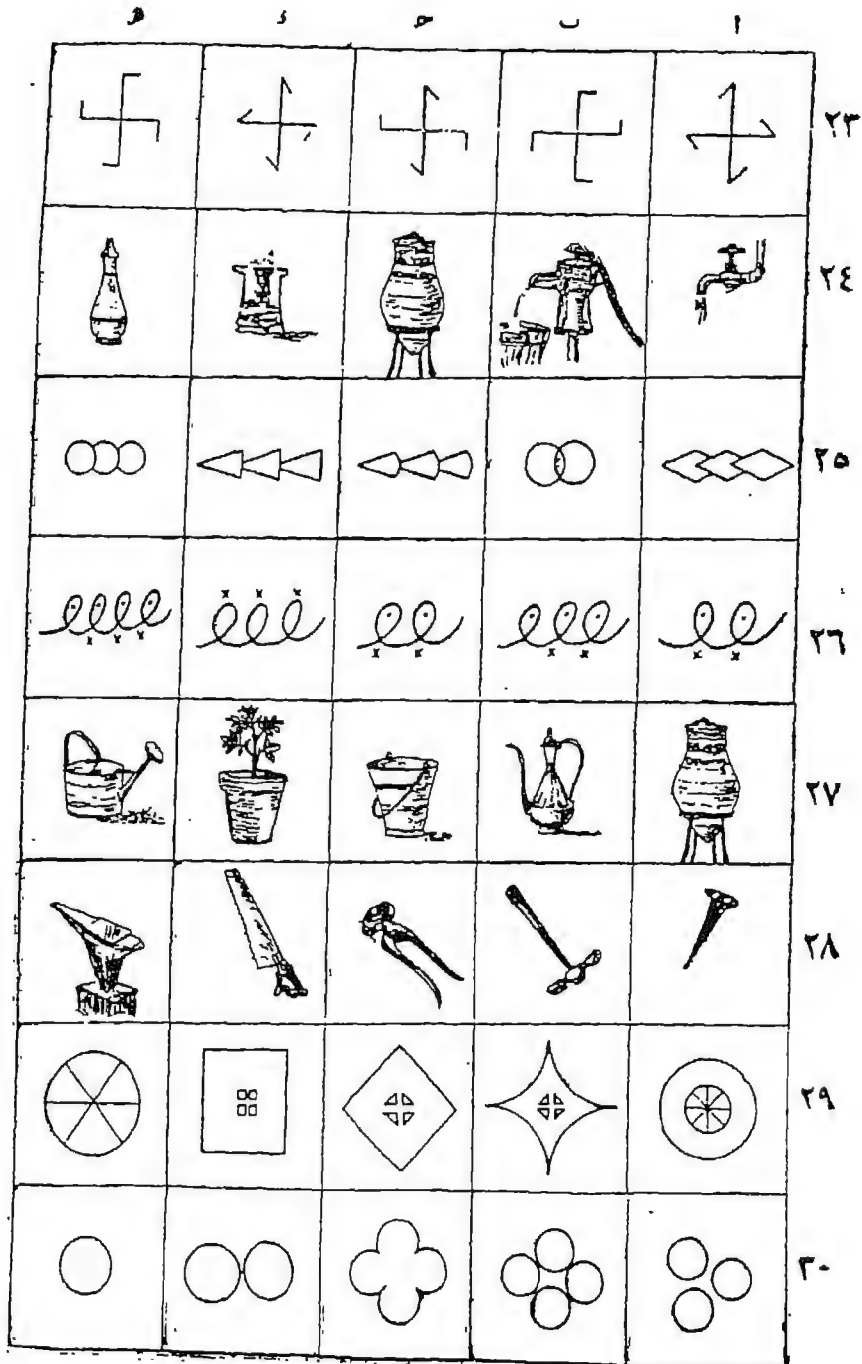
لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك.

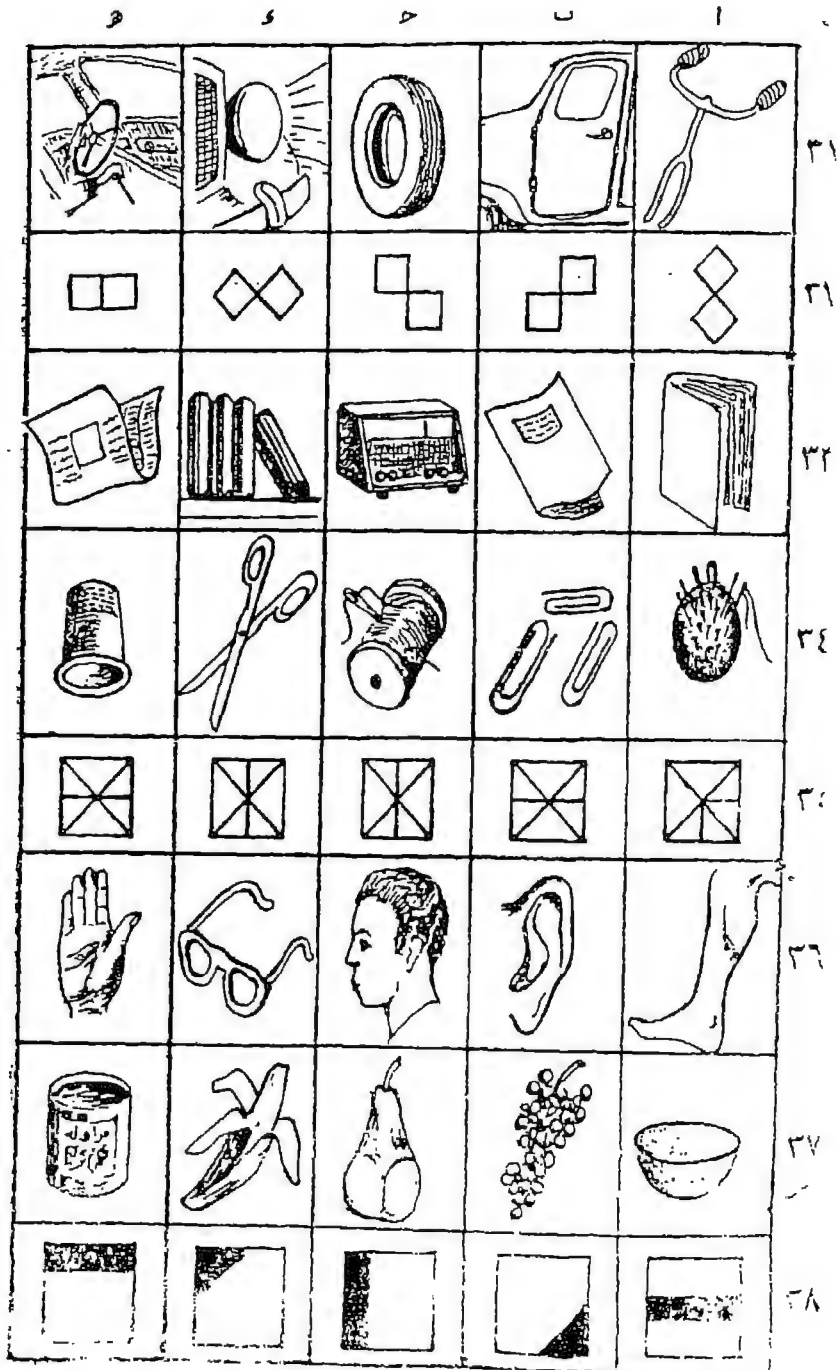
ولا تسأل أسئلة كيلا تضيع وقتاً .

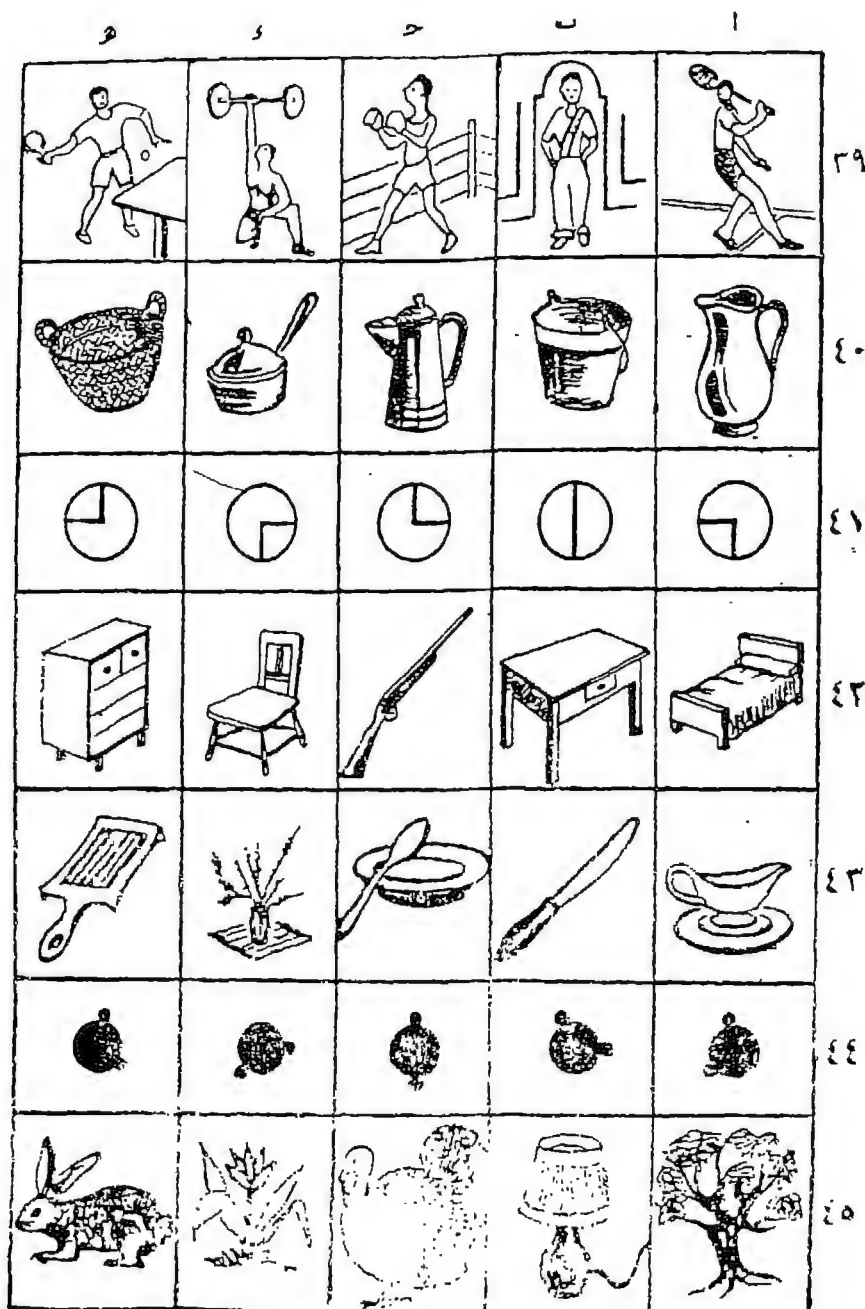


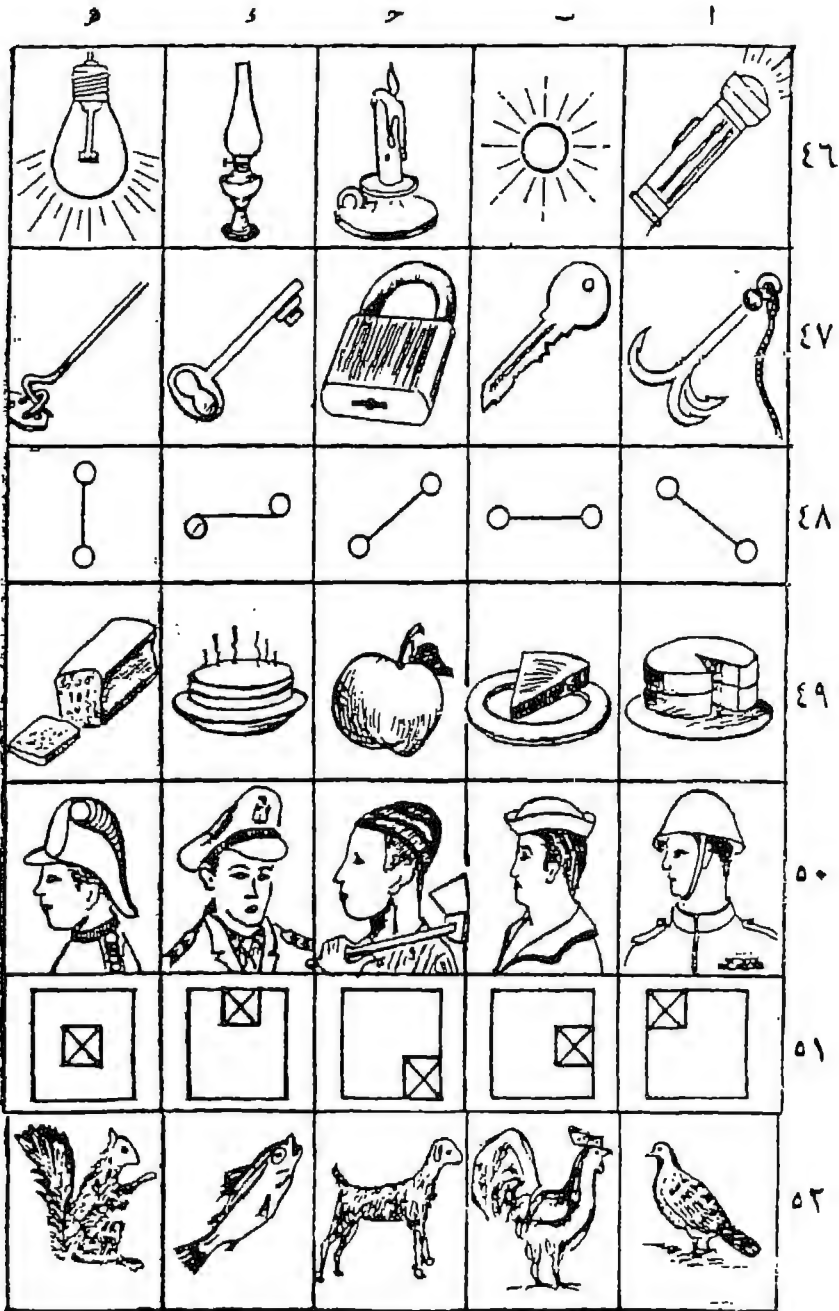


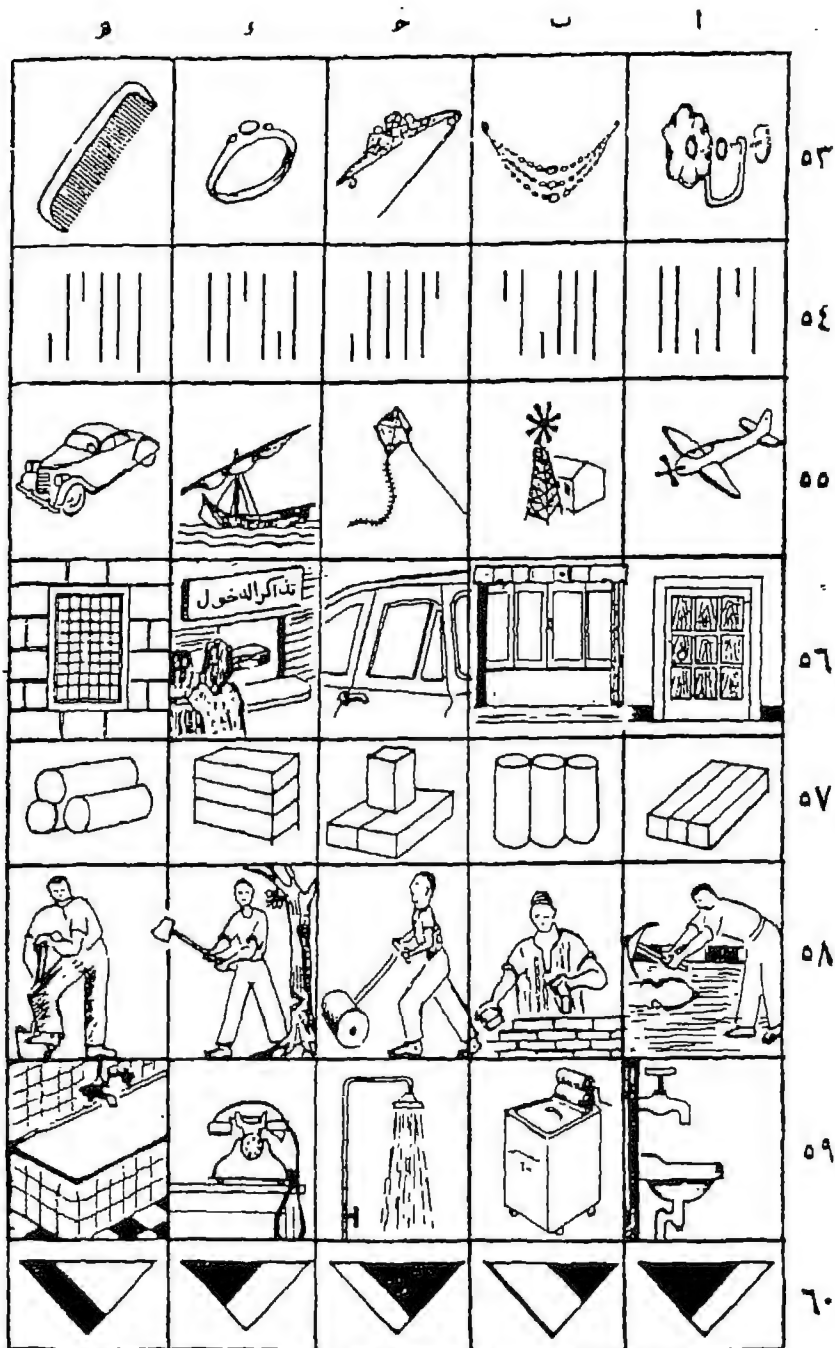












الملاحق

والجدول التالي (١٧): مثل ملخصاً للصور السابقة ، من خلال بيان بالأسئلة المحذوفة بكل فئة :
فئة :

أرقام الأسئلة المحذوفة بكل فئة	عدد		الفئة العمرية أو السنة الدراسية
	الأسئلة المحذوفة	الأسئلة المستبقاه	
٥٧/ ١٠/١١/١٤/١٨/١٩/٢٤/٢٩/٥٦	٩	٥١	١- الصف الثاني الابتدائى (٨ - ٩) سنوات.
٦٠/ ١١/١٦/١٨/١٩/٢٠/٣٠/٥٨	٩	٥١	٢- الصف الثالث الابتدائى (٩ - ١٠) سنوات.
٥٦/٥٥/٥٤/٣٤/٢١/١٩/١٦/٥	٨	٥٢	٣- الصف الرابع الابتدائى (١٠ - ١١) سنة
٥٦/٥٥/٣٧/٢١/٢٠/١٩/١٤/٥	٨	٥٢	٤- الصف الخامس الابتدائى (١١ - ١٢) سنة

جدول (١٨):

مفتاح تصحيح الاختبار : حيث رقم السؤال يقابله رقم الاختيار الصحيح.

- الاختيار الصحيح يعطى (١) درجة ، والخطئ (صفر) .: الدرجة الكلية (٥١) ،
٥٢ حسب المرحلة.

السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب
١	د	٩	د	١٧	ج	٢٥	ب	٣٣	ج	٤١	ب	٤٩	ج	٥٧	ج
٢	د	١٠	أ	١٨	أ	٢٦	د	٣٤	ب	٤٢	ج	٥٠	ج	٥٨	ب
٣	هـ	١١	ب	١٩	هـ	٢٧	د	٣٥	أ	٤٣	د	٥١	هـ	٥٩	د
٤	أ	١٢	ب	٢٠	أ	٢٨	هـ	٣٦	د	٤٤	ج	٥٢	د	٦٠	هـ
٥	د	١٣	هـ	٢١	هـ	٢٩	هـ	٣٧	هـ	٤٥	ب	٥٣	هـ	-	-
٦	أ	١٤	أ	٢٢	ب	٣٠	ج	٣٨	أ	٤٦	ب	٥٤	ج	من كراسة تعليمات الاختبار ص ٨	
٧	ج	١٥	أ	٢٣	ب	٣١	أ	٣٩	ب	٤٧	أ	٥٥	هـ		
٨	أ	١٦	ج	٢٤	د	٣٢	هـ	٤٠	هـ	٤٨	د	٥٦	أ		

- الاختبار جماعى يطبق فى جلسة واحدة مدة ٣٠ ق لجميع المراحل.

ملحق رقم (٣)

مقياس : الذكاء الوجداني

إعداد: الباحثة

خطوات إعداد المقياس :

- ١- قامت الباحثة بصياغة خمسة أسئلة ، ليعبر كل سؤال منها عن شكل من أشكال الذكاء الوجداني في مواقف سلوكية إجرائية .
 - ٢- لا يتطلب هذا المقياس إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فكل استجابة للطفل تعبر عن درجة ذكائه الوجداني.
 - ٣- استفادت الباحثة من التجربة الاستطلاعية في تحديد اختيارات الإجابة بالنسبة لكل سؤال بما يناسب كل مرحلة عمرية ، وذلك بمراجعة كتابات الأطفال وتصنيفها.
 - ٤- قامت الباحثة في الصورة النهائية للاختبار بتحديد اختيارات كل سؤال بما يناسب كل مرحلة ، أي أن الأسئلة ظلت كما هي ، ولكن اختبارات الإجابة اختلفت باختلاف العمر.
- وفيما يلي عرض للصورة الأولية للمقياس ثم لأشكال الإجابة على المقياس بالنسبة لكل صف أو فئة عمرية كما أعادت الباحثة كتابتها كما جاء على لسان أو بقلم الأطفال ، وصنفتها الباحثة بالنسبة لكل فئة عمرية ، ثم الصورة النهائية للمقياس بعد المعالجات السابقة.

مقياس الذكاء الوجداني في صورته الأولى :

الاسم:

الصف:

- ١- تعمل إيه لو صحابك اللي بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها ؟
.....
.....
- ٢- تعمل إيه لو حد من صحابك اللي بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما
هو عاوز من غير ما تكون موافق ؟
.....
.....
- ٣- تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللي إنت شايف إنك تستحقها ؟
.....
.....
- ٤- ياترى اللي تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟
.....
.....
- ٥- تعمل إيه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تلعب أو تشوف التلفزيون أو
تخرج ووراك واجب لسة ما خلصتوش ؟
.....
.....

الملاحق

جدول (٩): أشكال الإجابة على أسئلة مقياس الذكاء الوجداني للصف الخامس
السن (١١-١٢) سنة.

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
١-	<p>(١) أحافظ على حاجتي وأقول لهم ألا يفعلوا ذلك مرة أخرى وإلا لن أَلعب معهم .</p> <p>(٢) لن أفعل ذلك إلا لو في مصلحتي ولن أَلعب معه .</p> <p>(٣) أحزن وأحاول بذل كل مجهودي بامتحان آخر .</p> <p>(٤) طيب - مؤدب يحترم الكبير ويعطف على الصغير .</p> <p>(٥) أعمل واجبي الأول وبعدين أعمل أى شئ.</p>
٢-	<p>(١) مش ها أَلعب تاني وأشتكى لأمهاتهم وأحافظ على حاجتي.</p> <p>(٢) مالعيش معاه أو أقترح لعبة ثانية ولو ما وافقش على اللعبة ما أَلعبش معاه.</p> <p>(٣) أحسن جهدي في امتحان تاني وأخذ درجة جميلة.</p> <p>(٤) يكتم السر - متعاون بشدة - يشارك في الأفراح والأحزان - متعلم .</p> <p>(٥) أخلص بسرعة حتى أعمل اللي عاوزه.</p>
٣-	<p>(١) أقول هاتوا اللعب .</p> <p>(٢) أخاصمه .</p> <p>(٣) أزعل .</p> <p>(٤) صادق ومسلم .</p> <p>(٥) أخلص واجبي بسرعة.</p>
٤-	<p>(١) أقول للمعلم وأخذها وأصاحبهم تاني مادام ما يخدوش لعبي.</p> <p>(٢) لا أصاحبه مرة أخرى .</p> <p>(٣) أعيط وأزعل جداً .</p> <p>(٤) مؤدب - يحترم الكبار - شاطر - حسن مش أناني .</p> <p>(٥) أعمل الواجب ثم أعمل اللي أنا عايزه.</p>
٥-	<p>(١) أقول لهم الله يسامحكم وما العيش معاهم تاني .</p> <p>(٢) أقول له أنا حر .</p> <p>(٣) أبكى وأندم على ما حدث .</p> <p>(٤) مؤدب - يحترم الكبير يعطف على الصغير - يقول الحق .</p> <p>(٥) أكتب واجبي بسرعة وأخرج .</p>

تابع جدول (٩):

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
٦-	(١) أقول لهم ربنا يسامحكم وما ألعش معاهم ناني . (٢) أقول له أنا حر أعمل اللي عاوزة . (٣) أزعل جداً وأبكي . (٤) طيب مخلص مؤدب يحترم الكبار ويعطف على الصغار . (٥) أخلصه بسرعة جداً وأعمل اللي عاوزة .
٧-	(١) أقول له هذه لعبتي . (٢) أخاصمهم . (٣) أقول للميس غشاشة . (٤) يكتم السر ويستتر العيوب . (٥) أخلص الواجب أولاً .
٨-	(١) أقول له هات اللعبة وأنصحها ألا يأخذها من حد آخر . (٢) أقول له لا تكلمني بعد اليوم .. (٣) تكون الميس غطانة . (٤) - (٥) أخلص الواجب وبعدين أعب وأخرج .
٩-	(١) أخاصمهم وأخذ منهم لعبتي . (٢) لا أوافق . (٣) أحمد الله . (٤) طويل ومهذب . (٥) أخلصه الأول .
١٠-	(١) أخاصمهم وأخذ منهم لعبتي . (٢) - (٣) أحمد الله . (٤) مهذب وشعره ناعم وطيب . (٥) أخلصه الأول وبعدين أعمل اللي عايزه .

جدول (١٠): الصف الرابع (١٠-١١) سنة.

أرقام الأسئلة وشكل الإجابة	م. الأطفال
(١) أقول لهم لا تتدخلوا أنا لعبة وأنتم لعبة .	١-
(٢) لا أَلعب معه.	
(٣) أبكى ولكن أذاكر لأجيب درجة أعلى .	
(٤) مؤدب شاطر يحبنى ولا يتخلى عنى وقت الشدة.	
(٥) أذاكر بعد أن أَلعب أو أشوف التليفزيون.	
(١) أطلب منهم أخذ اللعب دون خناق والأعبهم معى.	٢-
(٢) لا أَلعب معه.	
(٣) أطلب من معلمى أن يراجع الدرجة بأدب .	
(٤) صادق وأمين وعلى خلق ودين ولا يتخلى عن صديقه وقت الشدة.	
(٥) أحاول أن أخلص الواجب فى أقل وقت.	
(١) ما أَلعبش معاهم وأحاول استرداد حاجاتى.	٣-
(٢) أخاصمه ولا أكلمه.	
(٣) أحاول أحسن مجموعى المرة القادمة.	
(٤) على خلق ودين ويقف بجانبى وقت الشدة .	
(٥) أخلص واجبى أوام	
(١) إلى (٤) - .	٤-
(٥) أخلص الواجب .	
(١) أخذ اللعب من غير ضرب .	٥-
(٢) أخاصمه.	
(٣) أحاول أن أذاكر واجتهد.	
(٤) مؤدب وعلى خلق ودين ويحبنى واحبه .	
(٥) أخلص الواجب.	

تابع جدول (١٠):

أرقام الأسئلة وشكل الإجابة	م. الأطفال
(١) أقول له هات اللعبة .	٦-
(٢) ملعبش .	
(٣) أزعل وأقول للمستتر .	
(٤) أختار الخيار .	
(٥) أخلص الواجب وأنزل ألعب .	
(١) أقول له هات لعبتي عشان عايزها ألعب بها .	٧-
(٢) ما ألعبش معاه .	
(٣) أذاكر عشان أجيب نمرة أستحقها .	
(٤) ما يكنش كذاب ويشاركنى الأفراح والأحزان ويتكم السر ويستتر العيوب .	
(٥) أخلص الواجب وأعمل اللي أنا عايزه .	
(١) أجرى وراه .	٨-
(٢) لا ألعب .	
(٣) أذاكر وأخذ أكبر درجة .	
(٤) يكون طيب وصادق ومخلص .	
(٥) أخلصه وأنزل ألعب .	
(١) أزعل منهم وما أكلهمش .	٩-
(٢) لا ألعب .	
(٣) أذاكر وأجيب أكثر .	
(٤) طيب وصادق .	
(٥) أخلص وأنزل ألعب .	
(١) أدافع عن نفسى .	١٠-
(٢) لا ألعب .	
(٣) أتألب بحقى .	
(٤) لا يكون وحش .	
(٥) أذاكر وأخلص .	

الملاحق

جدول (١١): الصف الثالث السن (٩-١٠) سنوات.

أرقام الأسئلة وشكل الإجابة	م. الأطفال
(١) أزعل منهم .	١-
(٢) لا ألعب .	
(٣) - .	
(٤) مؤدب وكويس وحلو .	
(٥) أذاكر وبعدين ألعب وبعدين أتفرج على التلفزيون وبعدين أنام .	
(١) أقول لأمي أو أقول لهم الله يسامحكم .	٢-
(٢) أقول لأمي أو أخاصمهم .	
(٣) أزعل أو أقول للمدرسة .	
(٤) يقف معايا عشان نحصى نفسنا ويشاركنى لعبى ولما أعمل الواجب .	
(٥) أفكر وأول حاجة أعملها واجبى وبعدين أخرج .	
(١) أزعل منهم وأخذ منهم لعبى .	٣-
(٢) - .	
(٣) - .	
(٤) جميلة ومؤدبة وأخلاقها حسنة .	
(٥) أخلص وبعد كدة أعمل اللي أنا عاوزه .	
(١) أزعل منهم .	٤-
(٢) لا ألعب .	
(٣) - .	
(٤) - .	
(٥) أذاكر وبعدين ألعب براحتى .	
(١) - .	٥-
(٢) لا ألعب .	
(٣) أذاكر .	
(٤) كويس ومش وحش .	
(٥) أخلص واجبى .	

تابع جدول (١١)

أرقام الأسئلة وشكل الإجابة	م. الأطفال
(١) أزعل منهم .	٦-
(٢) أخاصمهم.	
(٣) أزعل وأبكي .	
(٤) كويس ويلعب معايا.	
(٥) أكتب الواجب وأخرج.	
(١) أخذها منه .	٧-
(٢) لا ألعب.	
(٣) أطلب حقي.	
(٤) أمين وطيب.	
(٥) أذاكر الأول.	
(١) أزعل منهم.	٨-
(٢) ألعب معاه.	
(٣) أزعل .	
(٤) كويس .	
(٥) أعمله الأول وأخرج بعد كده.	
(١) أقول له لو سمحت أديني اللعبة وأخذ منه لعبته لحد ما يديني اللعبة.	٩-
(٢) أخاصمه.	
(٣) أقول للأستاذ .	
(٤) - .	
(٥) أخلص واجبي بسرعة.	
(١) أخذها منه .	١٠-
(٢) لا ألعب.	
(٣) أطلب حقي .	
(٤) أمين وطيب.	
(٥) أذاكر الأول.	

الملاحق

جدول (١٢): الصف الثاني السن (٨-٩) سنوات.

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
١-	<p>(١) أزعل منهم ولا أصاحبهم أبداً وأشتكى منهم.</p> <p>(٢) أخاصمهم ولا أوافق على أى حاجة يقولوهالى.</p> <p>(٣) لا أزعل وأبارك اللى جاب الدرجة النهائية.</p> <p>(٤) مؤدب وأخلاقه طيبة ويكره الشر.</p> <p>(٥) أخلص الواجب الأول وبعد كده أعمل اللى عايزاه.</p>
٢-	<p>(١) أزعل منهم .</p> <p>(٢) مش هألعب معاهم.</p> <p>(٣) أروح للمستتر وأقول إذا عملت صح وحضرتك علمتلى لى غلط .</p> <p>(٤) نظيف ويعمل واجبه .</p> <p>(٥) أعمل الواجب وبعدين أخرج.</p>
٣-	<p>(١) أشتكى منهم .</p> <p>(٢) أقول لا أنا مش موافق .</p> <p>(٣) أفرح له .</p> <p>(٤) مؤدب ومتربى .</p> <p>(٥) أخلص الأول وبعدين ألعب.</p>
٤-	<p>(١) أزعل منهم ولا أصاحبهم أبداً .</p> <p>(٢) لا أوافق على أى حاجة يقولوهالى أبداً.</p> <p>(٣) لا أزعل.</p> <p>(٤) بيذاكر كويس .</p> <p>(٥) أعمله قبل ما أخرج.</p>
٥-	<p>(١) أشتكى منهم.</p> <p>(٢) لا أنا مش موافق .</p> <p>(٣) أفرح له.</p> <p>(٤) مؤدب ومتربى.</p> <p>(٥) أخلص الأول وبعدين ألعب.</p>

تابع جدول (١٢):

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
٦-	(١) أقول له لو سمحت أديني لعبتي. (٢) لا أوافق . (٣) أوافق عليها. (٤) تكون صفاته كويسة. (٥) أخلص اللي ورايا وأعمل اللي عاوزة.
٧-	(١) لا أَلعب معاهم ولا أصحابهم . (٢) ملعبش معاهم. (٣) أزعل. (٤) مسلم. (٥) أعمل الواجب.
٨-	(١) أقول له أنا لا أصحابك. (٢) أخاصمه. (٣) - . (٤) مؤدب وبيتكلم بأدب. (٥) أخلص الواجب وبعدين أعمل هذه الأشياء.
٩-	(١) أزعل منهم ولا أصحابهم أبدأ. (٢) لا أوافق . (٣) أعيط وأقول لماما. (٤) نعم أَلعب مع صحابي وأصحابهم. (٥) أعمل الواجب قبل ما أنام.
١٠-	(١) أزعل منهم ولا أصحابهم. (٢) مش هأَلعب معاهم. (٣) أعيط . (٤) لما أحتاج حاجة أقول له. (٥) أفرج على التلفزيون وبعد ما يخلص البرنامج أعمل الواجب .

تعقيب على الجداول السابقة :

يظهر من الجداول السابقة أن الباحثة فرغت إجابات ٤٠ طفل وطفلة ، هم أطفال العينة الاستطلاعية، بحيث جمعت كل ١٠ أطفال يعبرون عن مرحلة عمرية معينة في جدول، ووضعت أرقام تعبر عن كل طفل ، ثم إجابات كل طفل على كل سؤال أى أعادت كتابة (٢٠٠) إجابة (٥ أسئلة لكل طفل \times ٤٠ طفل، وصنفتها إلى ٤ فئات هى الفصول الأربعة أو مراحل العمر الأربعة (٨-٩)، (٩-١٠)، (١٠-١١)، (١١-١٢).

بعد ذلك قامت الباحثة بمراجعة إجابات كل سؤال ٤ مرات أى بالنسبة لكل مرحلة عمرية، ووضعت هذه الإجابات كاختيارات للإجابة بالنسبة لكل سن، وهى فى المتوسط ٥ اختيارات تقريباً، واقترحت أحد الاختيارات فى السؤال الخامس بما يتناسب وخبرة المرحلة العمرية المطبق عليها.

تركزت الباحثة آخر اختيار بالنسبة لجميع البنود فى كل المراحل مفتوحاً ، وعبرت عنه بالكلمة : أخرى... أى لو كانت هناك اختيارات أخرى فأذكرها، وذلك تحسباً للجديد أو لأى تعبير آخر يمكن للطفل أن يضيفه، وتحدد درجة هذا الاختيار بناء على درجة تشابهها أى تشابهه إجابة هذا الاختيار من حيث المضمون مع أى اختيار سابق حددت درجته.

وفيما يلى الصور النهائية للمقياس ، ويعقبها مفتاح التصحيح.

مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية

(٨-٩ سنوات)

الاسم:

الصف: الثاني الابتدائي

١- تعمل إيه لو صحابك اللي بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟

أ- أقول لهم لو سمحتوا إدوني لعبتي.

ب- أقول لهم لو اخدتم لعبتي أنا لن أصاحبكم.

ج- أشتكيهم. د- لا لعب معهم.

هـ- أزعل منهم ولا أصاحبهم ابداً. و - أخرى.....

٢- تعمل إيه لو حد من صحابك اللي بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز من غير ما تكون موافق؟

أ- أعب معاهم شوية زى ما هما عاوزين.

ب- أشتكيهم.

ج- ما أعبش معاهم.

د- أقول لا أنا مش موافق.

هـ- أخاصمه ولا أوافق على اى حاجة يقولوها لى ابدا. و - أخرى.....

٣- تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللي أنت شايف أنك تستحقها؟

أ- لا أزعل وأبارك للى جاب الدرجة النهائية.

ب- أروح للمستتر وأقول له أنا عملت صح وحضرتك عملت لى غلط.

ج- لا أزعل. د- لا أوافق على الدرجة.

هـ- أعيط. وأزعل وأقول لماما. و - أخرى.....

٤- أترى اللى تحب انه يكون صاحبك تكون صفاته ايه ؟

أ- لما أحتاج حاجة أقوله .

ب- مؤدب ومتربى.

ج- بيذاكر كويس. د- نظيف ويعمل واجبه

هـ- مؤدب وأخلاقه طيبة ويكره الشر. و- أخرى

٥- تعمل ايه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيون ووراك واجب

لسه ما خلصتوش ؟

أ- أنظم وقتى عشان أقدر أعمل الواجب وأعمل اللى أنا عاوزة كمان.

ب- أخلص الواجب الأول.

ج- أخلص الواجب بسرعة جداً. د- أعمل اللى أقدر عليه.

هـ- أعمل اللى أنا عاوزة . و- أخرى

مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية

(٩-١٠ سنوات)

الصف: الثالث الابتدائي

{الاسم:

١-تعمل إليه لو صحابك اللي بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟

أ- أقول لهم لو سمحتوا أدوني اللعبة وأخذ منهم لعبهم لحد ما يدوني لعبتي.

ب- أخذ منهم لعبي.

ج- أزعل منهم واخذ لعبي.

د- أقول لأمي أو أقول لهم الله يسامحكم.

هـ- أزعل منهم . و - أخرى.....

٢-تعمل إليه لو حد من صحابك اللي بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز

من غير ما تكون موافق؟

أ- ممكن اللعب معاه.

ب- أَلعب معاه شوية بس أو أعمل زى ما هو عاوز بس مش على طول.

ج- أشتكى لأمي أو للمدرسة.

د- لا أَلعب معاه. هـ- أخاصمه .

و - أخرى.....

٣-تعمل إليه لو خدت درجة أقل من اللي أنت شايف أنك تستحقها ؟

أ- أذاكر.

ب- أزعل وأقول للمدرسة.

ج- أطالب بحقي. د- أحمد ربنا.

هـ- أزعل وابكى . و - أخرى.....

٤- ياترى الى تحب انه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟

- أ- يقف معايا عشان نحى نفسنا ويشاركنى لعبى ولما أعمل الواجب.
- ب- أمين وطيب.
- ج- كويس ويلعب معايا.
- د- حلو ومؤدب وأخلاقه حسنة.
- هـ- كويس وحلو.
- و- أخرى.....

٥- تعمل إيه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيون ووراك واجب

لسه ما خلصتوش ؟

- أ- أكتب الواجب بسرعة جدا.
- ب- أتفرج على التلفزيون وبعد ما يخلص البرنامج أعمل الواجب.
- ج- أعمل الواجب ولو بقى وقت أَلعب.
- د- أخلى شوية وقت للعب والخروج والتلفزيون وشوية وقت للمذاكرة والواجب.
- هـ- أخرى.....

مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية

(١٠-١١ سنة)

الصف : الرابع الابتدائي

الاسم :

- أ- تعمل إيه لو صحابك اللي بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟
أ- أطلب منهم أخذ اللعب دون خناق والأعبهم معي.
ب- ما ألعش معاهم وأحاول استرداد حاجاتي.
ج- أقول لهم هاتوا لعبي عشان عايزها ألعب بيها.
د- أدافع عن نفسي.
هـ- أزعل منهم وما أكلهمش .
و - أخرى.....

- ٢- تعمل إيه لو حد من صحابك اللي بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز
من غير ما تكون موافق؟
أ- أوافقه إذا وافق أن ألعب على كيفه مرة وعلى كيفي مرة.
ب- أقول له كل واحد يعمل اللي عايزه.
ج- أقترح عليه لعبة ثانية تعجبه وتعجبني فى نفس الوقت.
د- ما أوافقش.
هـ- أخاصمه ولا ألعب معه .
و - أخرى.....

- ٣- تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللي انت شايف انك تستحقها ؟
أ- أحاول أن أذاكر واجتهد عشان احسن مجموعي المرة القادمة.
ب- أبكى ولكن أذاكر لاجيب درجة اعلى.
ج- أطلب من معلمى أن يراجع الدرجة بأدب.
د- أطالب بحقي.
هـ- أعيط .
و - أخرى.....

٤- ياترى اللى تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته ايه ؟

أ- صادق وأمين .

ب- يشاركنى فى الافراح والاحزان.

ج- يكتم السر. د- يستر العيوب

هـ- على خلق ويحبنى واحبه. و - خير (من الأخيار- طيب) .

ز- شاطر ومؤدب. ح- ما يكنش وحش.

ط- أخرى.....

٥- تعمل ايه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيون ووراك واجب لسه ما خلصتوش ؟

أ- أنظم وقتى عشان أقدر أعمل الواجب وأعمل اللى أنا عاوزة كمان.

ب- أخلص الواجب الأول. ج- أخلص الواجب بسرعة جداً.

د- أعمل اللى أقدر عليه. هـ- أعمل اللى أنا عاوزة .

و- أخرى.....

مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية

(١١-١٢ سنة)

الصف: الخامس الابتدائي

الاسم:

- ١- تعمل إيه لو صحابك اللي بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟
 - أ- أقول لهم ألا يفعلوا ذلك مرة أخرى وإلا لن ألعب معهم وأحافظ على حاجتي.
 - ب- آخذ لعبي وأنصحهم ألا يفعلوا ذلك مرة أخرى مع حد آخر.
 - ج- أشتكى للمعلم أو لأمهاتهم وأخذ لعبي.
 - د- أخاصمهم وأخذ منهم لعبي.
 - هـ- أقول لهم هذه لعبي .
 - و - أخرى.....

- ٢- تعمل إيه لو حد من صحابك اللي بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز من غير ما تكون موافق؟
 - أ- لن أفعل ذلك إلا لو فى مصلحتي وإلا لن ألعب معه.
 - ب- أقترح لعبة ثانية ولو ما وافقش على اللعبة ما ألعبش معا.
 - ج- أقول له أنا حر أعمل اللي أنا عاوز.
 - د- لا أوافق.
 - هـ- أخاصمه ولا ألعب معه وأقول له لا تكلمنى بعد اليوم
 - و - أخرى.....

- ٣- تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللي إنت شايف إنك تستحقها؟
 - أ- أحسن جهدى فى امتحان ثان وأخذ درجة جميلة.
 - ب- أحزن وأحاول بذلك كل مجهودى بامتحان آخر.
 - ج- أندم على ما حدث.
 - د- أقول للميس.

و - أزعج جدا وأبكى.

هـ - أحمده ربنا .

ز - أخرى.....

٤- ياترى اللى تحب انه يكون صاحبك تكون صفاته ايه ؟

أ- متعاون معى وقت الشدة .

ب- يشاركنى فى الافراح والاحزان.

ج- يكتم السر. د- طيب ومخلص وصديق ومش اتانى

هـ- مؤدب يحترم الكبير ويعطف على الصغير. و - يكتم السر .

ز- طويل وشعره ناعم ح- متعلم

ى - أخرى.....

٥- تعمل ايه لو حسيت انك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيون ووراك واجب

لسه ما خلصتوش ؟

أ- أنظم وقتى عشان أقدر أعمل الواجب وأعمل اللى أنا عاوزة كمان.

ب- أخلص الواجب الأول. ج- أخلص الواجب بسرعة جداً.

د- أعمل اللى أقدر عليه. هـ- أعمل اللى أنا عاوزة .

و- أخرى.....

جدول (١٩) : مفتاح التصحيح :

العمر ورقم السؤال	الصف الثاني (٨-٩) سنوات	الصف الثالث (٩-١٠) سنوات	الصف الرابع (١٠-١١) سنة	الصف الخامس (١١-١٢) سنة
الاختبارات والدرجات	١ ٢ ٣ ٤ ٥	١ ٢ ٣ ٤ ٥	١ ٢ ٣ ٤ ٥	١ ٢ ٣ ٤ ٥
أ	٥ ٥ ٥ ٥ ٥	٥ ٥ ٥ ٥ ٥	٥ ٥ ٥ ٥ ٥	٥ ٥ ٥ ٥ ٥
ب	٤ ٤ ٤ ٤ ٤	٤ ٤ ٤ ٤ ٤	٤ ٤ ٤ ٤ ٤	٤ ٤ ٤ ٤ ٤
ج	٣ ٣ ٣ ٣ ٣	٣ ٣ ٣ ٣ ٣	٣ ٣ ٣ ٣ ٣	٣ ٣ ٣ ٣ ٣
د	٢ ٢ ٢ ٢ ٢	٢ ٢ ٢ ٢ ٢	٢ ٢ ٢ ٢ ٢	٢ ٢ ٢ ٢ ٢
هـ	١ ١ ١ ١ ١	١ ١ ١ ١ ١	١ ١ ١ ١ ١	١ ١ ١ ١ ١
و	١-٥	١-٥	١-٥	١-٥
ز				
ح				
ط				
ي				

يلاحظ من الجدول السابق أن :

الاختبارات في كل مرحلة بكل سؤال يقابلها درجة، تبلغ أعلى درجة (٥) درجات وتعتبر عن توازن الطفل في حل الموقف أو المشكلة المطروحة دون إخلال بهذا التوازن على حساب الطفل أو الآخر ، وتندرج الدرجة إلى (٤) ف (٣) ف (٢) ف (١) كلما قل هذا التوازن، وكلما اختار الطفل اختيار فيه هروب من الموقف أو سلبية تعبر عن عدم تفهم مشاعره أو مشاعر الغير وعدم القدرة الكافية أو الفعالية في حلها.

ولا يوجد (صفر) لأنه لا توجد إجابة خاطئة - كما سبق توضيحه- ولا يحصل الطفل عليها إلا في حالة عدم الإجابة فقط.

وبالتالي تصبح الدرجة العظمى في أى مرحلة (٢٥) درجة، وتندرج الدرجات كما سبق وأن ذكر .

وأخيراً يلاحظ أن الاختيار (و) في معظم الأسئلة والمراحل ، هو الاختيار الذي يحمل البديل: أخرى أى : استجابات أخرى تذكر وتعطى الدرجة من (٥) إلى (١) حسب طبيعة الاختيار.

ملحق رقم (٤)

اختبار التذكر

لقياس متغير الذاكرة : القدرة على التذكر عند الأطفال

إعداد: الباحثة

الخطوات التي مر بها الاختبار ليتم تطبيقه في صورته النهائية بتجربة الدراسة النهائية :

١- بعد الإطلاع على الأطر النظرية المعنية بأنواع الذاكرة وخصائصها، قامت الباحثة بتحويل ذلك إلى مواقف إجرائية ، يمكنها أن تظهر القدرة على التذكر عند الأطفال .

٢- قامت الباحثة بالتجربة الاستطلاعية للتأكد من مدى ملائمة البنود المقترحة لعينة الدراسة سن (٨-١٢) سنة.

٣- لم تعدل الباحثة في مضمون البنود المقترحة كما أظهرت للتجربة الاستطلاعية، عدا بند واحد عدلت طريقة صياغته لتكون أكثر وضوحاً.

٤- أعدت الباحثة الصورة النهائية بعد إجراء الخطوة السابقة وعمل تحليل الأخطاء.

وفيما يلي البنود المقترحة أو الاختبار في صورته الأولية ، ثم النهائية ، كذلك عرض لكل المواد المسموعة والتي طلب من الأطفال استدعاؤها من الذاكرة ، وكذلك المواد المرئية، وأخيراً مفتاح تصحيح الاختبار .

اختبار التذكر الصورة الأولى (شكل ورقة الإجابة)

الصف :

الاسم :

١- أكتب أسماء الوجوه التي شاهدتها في الصورة تحت كل وجه:



٢- أكتب أسماء الحيوانات التي شاهدتها في الصورة:

- | | | |
|----|----|-----|
| -٣ | -٢ | -١ |
| -٦ | -٥ | -٤ |
| -٩ | -٨ | -٧ |
| | | -١٠ |

٣- أكتب الأرقام بترتيب سماعك لها :

٠٠ (/ / / / / / / / /)

٤- أكتب الأبيات التي سمعتها :

- | | | |
|---|---|---|
| - | - | - |
| - | - | - |
| - | - | - |
| - | - | - |

(*) ضع دائرة حول الاختيار المناسب كما سمعت في القصة :

٥- كان الأولاد يضحكون لأن الجو جميل. (✓) (×)

٦- أمتنع الجميع عن الضحك ما عدا الكبار. (✓) (×)

(*) تذكر الصورة التي رأيته في البداية وضع علامة (✓) عند الاختيار المناسب.

٧- كم عدد الأشخاص بالصورة؟ (٣-٤ لا يوجد)

٨- ماذا كانت ترتدى المرأة بالصورة؟ (فستان قصير - حجاب - لا يوجد امرأة)

٩- هل هناك سيارات بالصورة؟ (٢-٣ لا يوجد سيارات)

١٠- أين يقف الرجل الذي يظهر بالصورة

(على يمين الصورة - على يسار الصورة - لا يوجد رجل بالصورة)

اختبار التذكر الصورة النهائية (شكل ورقة الإجابة)

الصف:

الاسم:



١- أكتب أسماء الوجوه التي شاهدتها في الصورة تحت كل وجه



٢- أكتب أسماء الحيوانات التي شاهدتها في الصورة:

-٣

-٢

-١

-٦

-٥

-٤

-٩

-٨

-٧

-١٠

٣- أكتب الأرقام بترتيب سماعك لها:

٠ (/ / / / / / / / /)

٤- أكتب الأبيات التي سمعتها:

- -
- -
- -
- -

- -
- -
- -
- -

(*) أجب عن السؤالين التاليين بعد سماع القصة:

٥- لماذا كان الأولاد يحكون؟

٦- أمتنع الجميع عن الضحك ما عدا الكبار. (✓) (x)

(*) تذكر الصورة التي رأيته في البداية وضع علامة (✓) عند الاختيار المناسب.

٧- كم عدد الأشخاص بالصورة؟ (٣-٤ لا يوجد)

٨- ماذا كانت ترتدى المرأة بالصورة؟ (فستان قصير - حجاب - لا يجد امرأة)

٩- هل هناك سيارات بالصورة؟ (٣-٢ لا يوجد سيارات)

١٠- أين يقف الرجل الذي يظهر بالصورة

(على يمين الصورة - على يسار الصورة - لا يوجد رجل بالصورة)

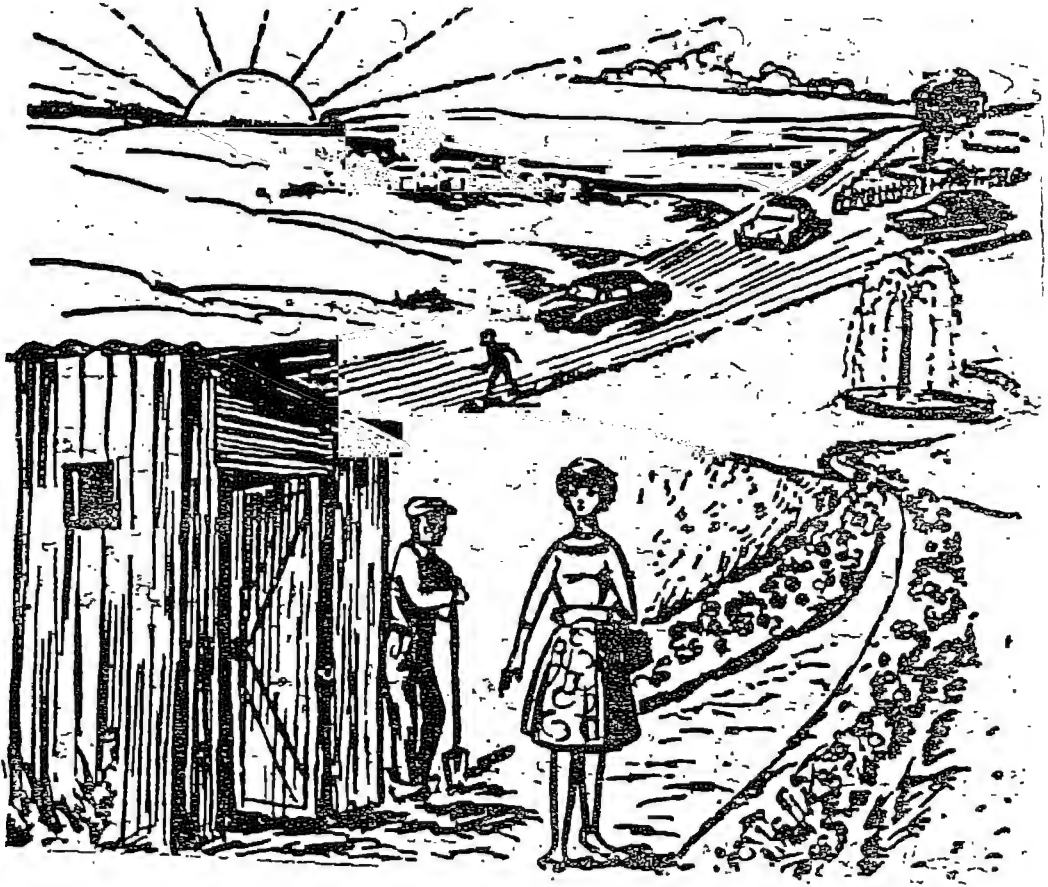
المواد المرئية المطلوب استدعاؤها

الورقة الأولى

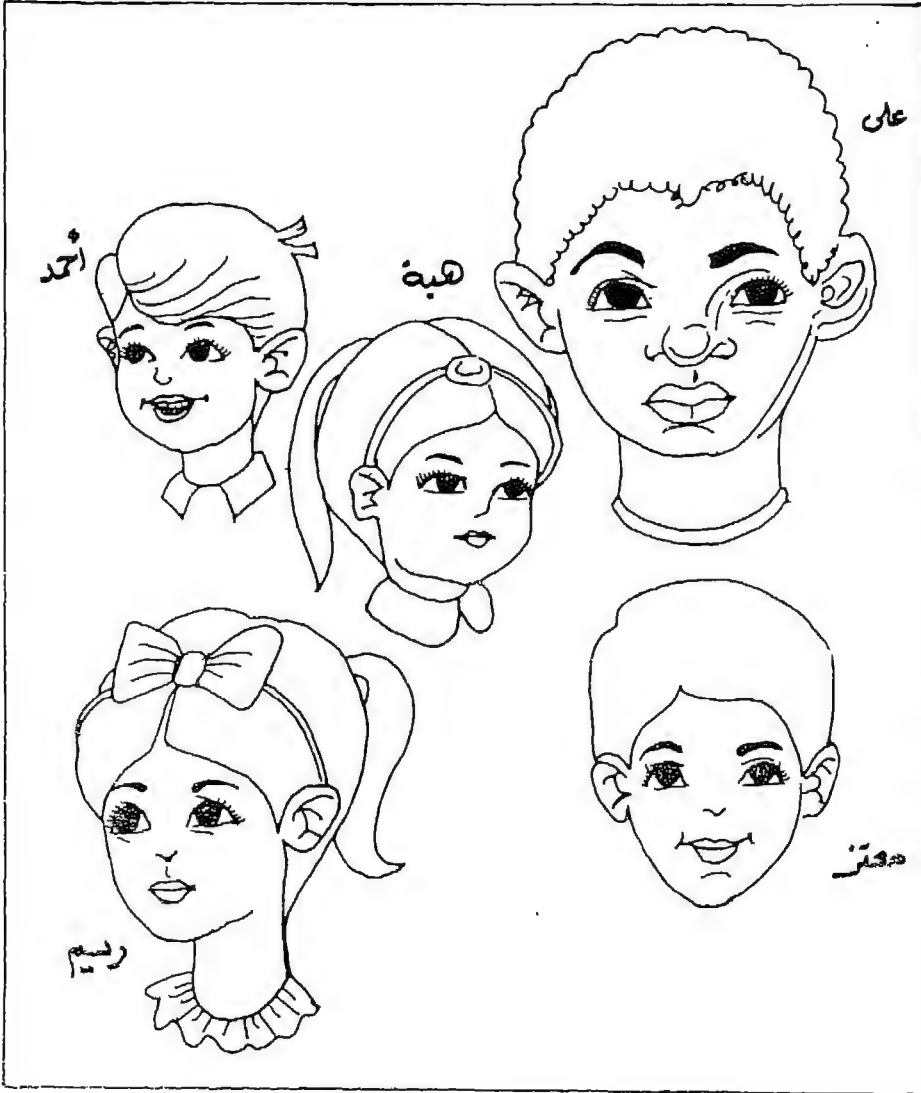
ذاكرة بعيدة المدى

والمطلوب هو ملاحظة الشكل جيداً وحفظ محتوياته ومعرفة مواقعها .

ويجاب عن أسئلته بآخر الاختبار



المطلوب هو : ربط الشكل بالاسم الخاص به ، وهو أول سؤال بالاختبار
الورقة الثانية

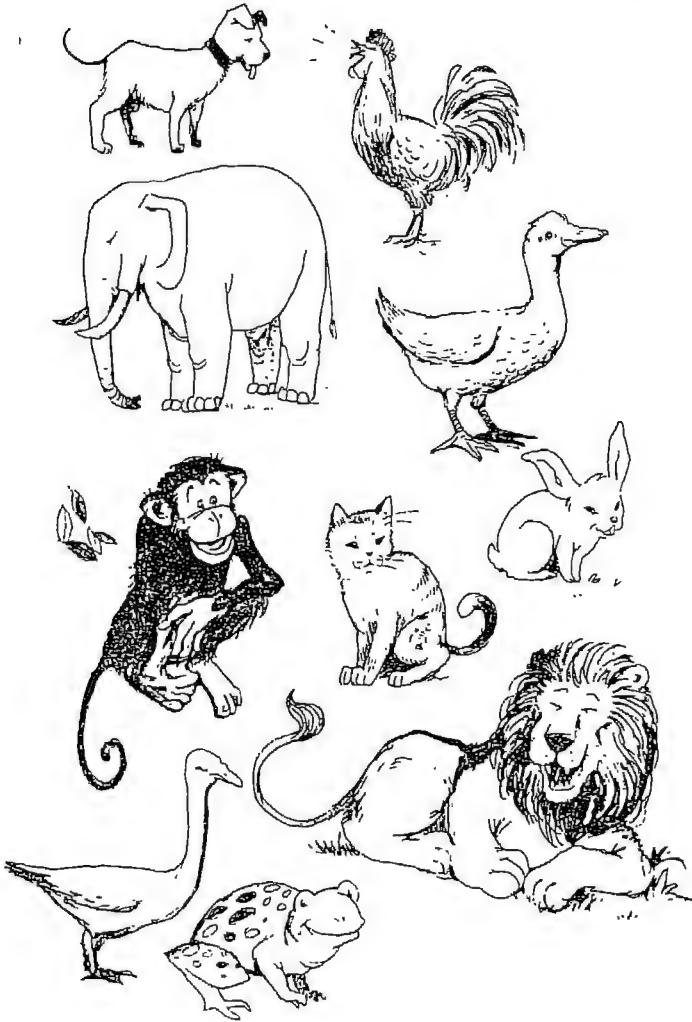


مع ملاحظة أن الطفل يعطى أوراق المواد المرئية معاً قبل ورقة الإجابة ليعرفها جيداً، ثم يعطى ورقة الإجابة ليكتب على الورقتين الثانية والثالثة المرنتين ثم المواد المسموعة وأخيراً تستدعى من الذاكرة طويلة الأجل .

الورقة الثالثة

المطلوب هو :

حفظ أسماء الحيوانات بالصورة جيداً - لا يهم الترتيب ، ويجب عن هذا فى ثانى أسئلة الاختبار .



٢- المواد المسموعة :

وهي تعتمد على الذاكرة قصيرة الأجل ، إذ تلقى على الطفل قبل الإجابة على السؤال مباشرة ، وتتنوع أشكالها كما يلي :

أولاً : سلسلة الأرقام : وهي :

٤/٨/٦/٢/٩/١/١٠/٧/٣/٥

وتمثل السؤال الثالث .

عدد (١٠) أرقام ، وتسردها الباحثة على الأطفال (٣) مرات بسرعة متوسطة ، تطلب من الأطفال قلب ورقة الإجابة عند سماع المادة ، حيث تكون أدوات الكتابة بعيدة عنهم ، وبعد الانتهاء من سرد المادة ، تطلب الباحثة إعادة الورقة كما كانت وتناول الأدوات للإجابة.

ثانياً : أبيات الشعر : وهي :

ألف ألف في منزلنا	ألف لزمتم كل منا
ألف أمي وأبي معنا	ألف أختي وأخي وأنا

(ديوان الهراوى للأطفال).

وتعيد الباحثة الأبيات (٣) مرات بسرعة متوسطة ، وبعد الانتهاء من الاستماع ، يطلب من الأطفال كتاب ما سمعوه . وتمثل السؤال الرابع.

ثالثاً : القصة : وهي : وتمثل السؤالين الخامس والسادس

الأطفال يضحكون : وموضوعها :

كان الملك ذا وجه لا يعرف الابتسام ، وفي يوم مر على أحد الحدائق فوجد أطفالاً يضحكون فسألهم لماذا تضحكون؟ فقال أحدهم أنا أضحك لأن السماء زرقاء ، وقال الثانى: وأنا أضحك لأن العصافير تطير. وقال الثالث : لأن الأشجار خضراء . فنظر الملك إلى السماء والعصافير والأشجار فوجدها لا تضحك . فأيقن أن ضحكات الأطفال لا معنى لها إلا الضحك عليه ، فأصدر أوامره الملكية بمنع جميع أهل مملكته من الضحك ، فامتنع الكبار عن الضحك كما أمر الملك ، إلا أن الصغار استمروا يضحكون لنفس الأسباب السابقة.

(عن قصة الأطفال يضحكون ، تأليف : زكريا تامر ، سلسلة قصص أطفال للجيب).

الملاحق

جدول (٢٠) : مفتاح تصحيح الاختبار :

الدرجة	الإجابة	رقم السؤال
(٥) درجات لكل اسم في ترتيبه درجة.	الأسماء: مرتبة كما تظهر وجوها : أحمد/ معتر/ هبة/ ريم/ على	١
(١٠) درجات لكل حيوان درجة.	أسماء الحيوانات - لا يهم الترتيب: ديك / كلب/بطة/ فيل/أرنب/ قطّة / قرد / أسد / ضفدع / وزه.	٢
(١٠) درجات لكل رقم في ترتيبه درجة.	الأرقام مرتبة : ٤/٨/٦/٢/٩/١/١٠/٧/٣/٥	٣
(٤) درجات كل نصف بيت درجة.	الأبيات : ألف ألف في منزلنا ألف لزمنا كل منا ألف أمي وأبي معنا ألف أختي وأخي وأنا	٤
(١) درجة	كان الأولاد يضحكون لأن السماء زرقاء والأشجار خضراء، والعصافير تطير	٥
(١) درجة	العبارة (x)	٦
(١) درجة	عدد الأشخاص بالصورة : (٣)	٧
(١) درجة	المرأة بالصورة كانت ترتدي: فستاناً قصيراً.	٨
(١) درجة	هناك سيارات بالصورة عدد : (٣)	٩
(١) درجة	الرجل الذي يظهر بالصورة يقف على: يسار الصورة.	١٠

يطبق الاختبار في جلسة واحدة جماعة لكل مرحلة عمرية، مدة المرة (٣٠ دقيقة).
الدرجة الكلية للاختبار ٣٥ درجة.

ملحق رقم (٥)

مقياس التفكير التباعدى

إعداد: الباحثة

خطوات إعداد المقياس :

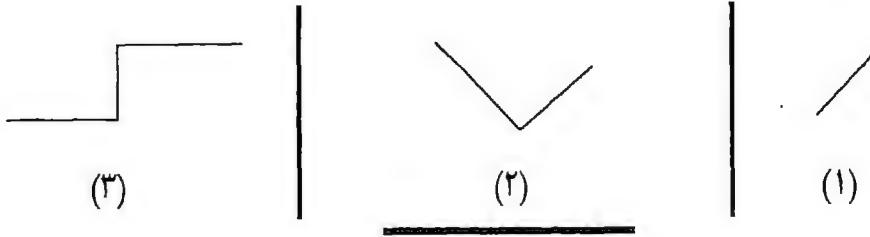
- إعداد بنود تتناسب مع الأطر النظرية المحددة لطبيعة التفكير التباعدى، وذلك من خلال اقتراح مجموعة بنود أو أسئلة إجرائية .
 - تطبيق المقياس المقترح على عينة الدراسة الاستطلاعية .
 - تعديل بعض تعليمات المقياس بناء على ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية.
 - بلورة المقياس فى صفتين ليطبق بصورته النهائية فى التجربة النهائية بالدراسة.
- وفى ما يلى توضيح للصورة الأولى للمقياس ، ثم الصورة النهائية ، مع توضيح ما طرأ من تعديلات ، وكذلك مفتاح تصحيح المقياس.

مقياس التفكير التباعدى الصورة الأولية

الصف:

الاسم:

١- قدامك ٣ أشكال والمطلوب منك إضافة بعض الخطوط فى كل شكل من الأشكال حاول إن رسمك يكون فيه أكبر عدد ممكن من الأفكار والتفاصيل ، لكن ما تكررش أفكارك.



- ٢- أكتب كلمتين تبدأن بحرف (ت): (١) (٢)
 ٣- أكتب كلمتين تنتهيان بحرف (ن): (١) (٢)
 ٤- أكتب حاجتين بيتاكلوا لونهما أحمر: (١) (٢)
 ٥- ياترى بكر التواليت ممكن نستخدمه فى ايه بعد ما يخلص الكلنيكس اللي عليه؟
 أكتب استعمالين غير دارجين :

- ١- _____
 ٢- _____
 ٦- لو ما كنش معاك ورقة فاضية تكتب عليها عنوان واحد قابلتبه صدغه فى الشارع تعمل ايه؟ اكتب حلين ممكنين .

- ١- _____
 ٢- _____
 ٧- يحصل ايه لو ما كنش فيه مدارس ؟ اكتب (٣) احتمالات ممكنة .
 ١- _____
 ٢- _____
 ٣- _____

٨- تعمل أية لو خرجت رحلة مع صحابك فى المدرسة وتته عنهم ؟
اكتب (٣) احتمالات ممكنة .

- ١- _____
٢- _____
٣- _____

أقرأ القصة وجاوب عما يلى :

القصة

يحكى أن

رجلاً فى زمن بعيد كان بيشتغل وبيأخذ نظير شغله بدل الفلوس سمن وعسل كان بيأكل منهم اللى يحتاجه ويحوش الباقي فى وعاء ويعلقه فى بيته، وتنه يعمل كده لحد لما الوعاء ده اتملى، وفى يوم نام على ظهره على الأرض فى بيته وفى إيده عصايتيه وفوقه وعاء السمن والعسل الملىان، وسرح وقال لنفسه: بكره هأبيع السمن والعسل وأجيب فلوس كثيرة اشتري بيها معيز يجيبوا لى غنم أبيعها وأشتري بقر وأشتري أرض أزرعها وأبيع لبن البقر وأبيع الزرع، فيبقى معايا فلوس كثيرة أبني بيها بيت جميل وأجيب ناس يخدمونى وأتجوز ست جميلة تجيب لى ولد زكى أعلمه وأدبه ولازم يسمع كلامى وإلا ضربته بالعصايا ده، وهوه بيشاور بإيده كسر وعاء العسل والسمن فاندلق على وشه وغرقه.

الأسئلة :

٩- أكتب (٣) عناوين مناسبة للقصة :

- ١- _____
٢- _____
٣- _____

١٠- عبر عن رأيك فى تصرف الرجل على قدر ما تقدر .

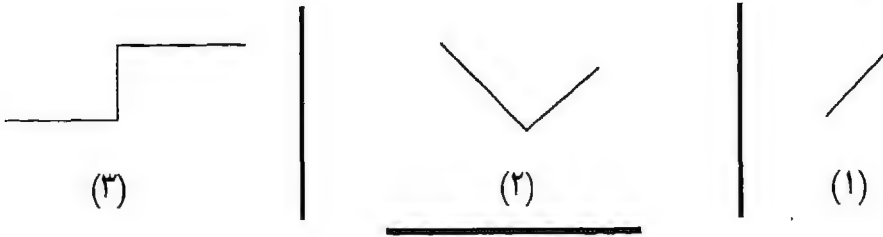
- _____
- _____
- _____
- _____

مقياس التفكير التباعدي الصورة النهائية

الصف :

الاسم :

١- قدامك ٣ أشكال والمطلوب منك إضافة بعض الخطوط في كل شكل من الأشكال حاول أن رسمك يكون فيه أكبر عدد ممكن من الأفكار والتفاصيل ، لكن ما تكررش أفكارك.



- ٢- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف (ت):
- ٣- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتهي بحرف (ن):
- ٤- أكتب أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تؤكل ولونها أحمر:
- ٥- ياترى بكر التواليت ممكن نستخدمه في إيه بعد ما يخلص الكلنيكس اللى عليه؟
أكتب أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعروفة .

١-

٢-

٦- لو ما كنش معاك ورقة فاضية تكتب عليها عنوان واحد قابلته صدفه في الشارع تعمل ايه؟ أكتب أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة.

١-

٢-

٧- يحصل ايه لو ما كنش فيه مدارس؟ اكتب أكبر عدد من الاحتمالات الممكنة .

١-

٢-

٣-

٨- تعمل إيه لو خرجت رحلة مع صحابك فى المدرسة وتهد عنهم ؟
اكتب أكبر عدد ممكن من الاحتمالات الممكنة.

أقرأ القصة وجاوب عما يلى :

القصة

يحكى أن

رجلاً فى زمن بعيد كان بيشتغل وبيأخذ نظير شغله بدل الفلوس سمن وعسل كان بيأكل منهم اللى يحتاجه ويحوش الباقي فى وعاء ويعلقه فى بيته، وتنه يعمل كده لحد لما الوعاء ده اتملى، وفى يوم نام على ظهره على الأرض فى بيته وفى إيده عصايته وفوقه وعاء السمن والعسل المليان، وسرح وقال لنفسه: بكره هأبيع السمن والعسل وأجيب فلوس كثيرة اشتري بيها معيز يجيبوا لى غنم أبيعها وأشتري بقر وأشتري أرض أزرعها وأبيع لبن البقر وأبيع الزرع، فيبقى معايا فلوس كثيرة أبني بيها بيت جميل وأجيب ناس يخدمونى وأتجوز ست جميلة تجيب لى ولد زكى أعلمه وأدبه ولازم يسمع كلامى وإلا ضربته بالعصايا ده، وهوه بيشاور بإيده كسر وعاء العسل والسمن فاندلق على وشه وغرقه.

الأسئلة :

٩- أكتب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصة.

١٠- عبر عن رأيك فى تصرف الرجل على قدر ما تقدر .

يلاحظ من صورتى المقياس أن :

الأسئلة من ٢ إلى ٩ كانت محددة بعدد معين من الاستجابات فى الصورة الأولية للمقياس، ولكن عندما طبقت الباحثة المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، لتستطلع مدى مناسبة المقياس المقترح، وجدت أن تحديد عدد الاستجابات مسألة غير مناسبة أولاً مع طبيعة التفكير التباعدى، وثانياً مع الأعمار المدروسة، وبالتالي فقد عدلت من هذا فى الصورة النهائية، وتركت عدد الاستجابات مفتوحاً، ليختلف باختلاف الأعمار، وبالتالي فاختلاف المقياس هنا باختلاف السن سيكون فى عدد الاستجابات التى يصدرها أفراد أو أطفال كل فئة عمرية، الأمر الذى سيؤثر على الدرجة الكلية للمقياس باختلاف العمر، والتى ستتضح من مفتاح التصحيح التالى:







جدول (٢١): مفتاح التصحيح :




وقد قامت الباحثة بتحديد درجة كل سؤال من خلال مراجعة استجابات العينة الكلية (١١٦) طفل وطفلة، حيث قسمت عدد الاستجابات حسب العمر إلى فئتين رئيسيتين، لتعبر الدرجة عن أعلى استجابات أصدرها أصحاب فئة عمرية معينة وذلك فى الأسئلة من (١) إلى (٦) أما الأسئلة من (٧) إلى (١٠) فالدرجة تعبر عن كم وكيف الاستجابة الصادرة عن كل فئة عمرية، والمثال التالى يوضح ذلك:

رقم السؤال	الفئة العمرية والدرجة	الصفين الثانى والثالث الابتدائى (٨-٩ سنوات)	الصفين الرابع والخامس الابتدائى (١٠-١١ سنة)
١		٦	٦
٢		١٠	١٠
٣		١٠	١٠
٤		٥	٥
٥		٥	٧
٦		٣	٤
٧		٣	٤
٨		٢	٣
٩		٣	٣
١٠		٣	٣
النهائية العظمى		٥٠ درجة	٥٥ درجة

التمثيل على ما سبق :

بالنسبة للسؤال الأول :

يحصل الطفل على (٦) درجات فى أى فئة عمرية كنهاية عظمى عندما يستكمل الأشكال الثلاثة بطريقة غير تقليدية كأن يرسم بيت من الخط / كهذا :  أو يرسم من الخطين  رسمه كهذه  زهرية  أو يرسم من الخط  رسم كهذه :  أهرامات

مثلاً وهنا يحصل الطفل على درجتين فى كل رسم أما الدرجة الأولى فلأنه استجاب وأما الثانية فلأن استجابته بطريقة تباعدية غير تقليدية . وأمثلة ذلك كثيرة كأن يرسم سيارة أو شخص يصعد سلم أو طرطور أو هدية أو يد... الخ كما سبق تمثيله، أما لو إكتفى باستكمال الخطوط بخط كأن يرسم مثلث أو مستطيل أو مربع فيحصل على درجة واحدة عن كل رسمه. مثل  أو  أو 

وهكذا فدرجة السؤال تتراوح من (١-٦) كنهاية عظمى حسب طبيعة الاستجابة كما سبق ذكره.

أما الدرجة صفر فالطفل لا يأخذها مطلقاً إلا فى حالة عدم الاستجابة بالنسبة لأى سؤال من أسئلة المقياس. أو فى حالة الاستجابة التى لا تحل المشكلة تماماً .

بالنسبة للأسئلة (٢، ٣، ٤):

وجدت الباحثة أن أعلى استجابة على هذه الأسئلة تكون تباعداً ١٠-١٠ - ٥ وذلك بالنسبة لأى فئة عمرية ، وبالتالي فكل كلمة يكتبها الطفل تبدأ بحرف (ت) أو تنتهى بحرف (ن) أو تؤكل ولونها أحمر، كل استجابة صحيحة يأخذ عليها درجة، وهكذا يحسب للطفل درجته فى هذه الأسئلة من عدد الاستجابات الصحيحة التى أصدرها.

وبالنسبة للسؤال الخامس :

فقد وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته فى الفئة العمرية (٨-١٠) سنوات كانت (٥) استجابات ، وفى الفئة العمرية (١٠-١٢) سنة كانت ٧ استجابات ، وبالتالي فكل استجابة

تتضمن حلاً معقولاً أى مناسباً للسؤال تأخذ درجة، مثل : أعمل من بكر التواليت مقلمة اضع فيها الأقلام أو أعملها عروسة أو أزينها وأضع بها زهورالخ.

وبالنسبة للسؤال السادس :

فقد وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته فى سن (٨-١٠) سنوات كانت (٣) وفى سن (١٠-١١) سنة كانت (٤) وبالتالي فكل استجابة تتضمن حلاً مناسباً للسؤال تأخذ درجة مثل: أحفظ العنوان، أو أكتبه على كليكس أو أحفظ تليفونه وأتصل به وأخذ عنوانه أو أسجل تليفونه على الموبايل وأتصل به وأخذ عنوانهالخ.

وبالنسبة للسؤال السابع :

فقد وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته بسن (٨-١٠) سنوات كانت ٢ وأعلى استجاباته بسن (١٠-١٢) سنة كانت (٣) ، والدرجات هى (٣، ٤) درجات حيث يحصل الطفل على درجة إضافته لكل فئة عمرية بحسب كيف ونوع الإجابة ، فعندما يذكر الطفل نتائج المشكلة أو ما يترتب على عدم وجود مدارس مثل :

أن يعم الأجهل أو تكون الدنيا مدمرة أو تكون البلاد فقيرة ، يأخذ درجة واحدة عن كل استجابة، ولكن عندما يقدم حلاً معقولاً ومناسباً أو بديلاً فعلاً للتعلم يأخذ درجة إضافية، مثل: أتعلم عن طريق الكمبيوتر أو استخدم الكتب لأتعلم أو أطلب من الآخرين مساعدتين.

أما لو اقتصر استجابة الطفل فقط على : أنام أو ألعب، فالدرجة تكون "صفر". لأنها استجابة لا تحل المشكلة تماماً.

وبالنسبة للسؤال الثامن :

وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته بسن (٨-١٠) سنوات هى (٢)، وبسن (١٠-١٢) سنوات هى (٣) استجابات . وكل استجابة تقدم حلاً مناسباً للموقف تأخذ درجة ، مثل: أتصل بأمى وأبى ليأخذونى ، أو أذهب لمدير المكان وأخبره، أو أسأل أى حد كبير وأخليه يساعدنى، أو أروح لغرفة الاستعلام وأطلب مساعدتى، أو أنتظر قليلاً ربما يرجع لى أحد، أو أنادى عليهم فى الميكروفون ، أو أذهب إلى الباصالخ.

أما لو اقتصر استجابة الطفل فقط على استجابة مثل أبكى فالدرجة تكون صفر.

إذ أنه لم يقدم حلاً للمشكلة.

بالنسبة للسؤال التاسع والسؤال العاشر (عن القصة):

فقد وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته بأى مرحلة عمرية كانت (٣) استجابات، وبالتالي فكل استجابة تعبر عن فهم صحيح ومناسب لمحور القصة، أو هدفها، أو ما تقصده تأخذ درجة ، مثل : الرجل الغبى - الرجل الطماع - أحلام رجل - أحلام فى الهواء، ضاعت الأحلام - أحلام اليقظة . الطمع جعل الرجل يفكر فى نفسه ولا يجتهد - رجل أنانى ولا يستحق الحياة - وعاوز يبقى عنده فلوس كثيرة من غير تعب .

أما لو اقتصر استجابة الطفل فقط عن استجابة مثل : الرجل والعصا - السمن والعسل - لا يعجبني تصرف الرجل - فالدرجة تكون صفر. إذ أنه لم يقدم حلاً للمشكلة. ويقدم الاختبار فى جلسة واحدة جماعية بالنسبة لكل صف (سن معين) فى مدة ٣٠ دقيقة.

*

*

*

ملحق رقم (٦)

مقياس الإدراك الاجتماعي

أ- إدراك القدرة الاجتماعية

ب- إدراك السيطرة والتسلط

إعداد: الباحثة

خطوات إعداد المقياس :

- ١- تم صياغة بنود إجرائية بما يناسب تعريف كل سمة مدركة .
 - ٢- تم تجريب البنود بالنسبة لكل سمة في صورتين كل صورة تعبر عن سمة معينة.
 - ٣- تم تعديل التعليمات بعد أن أوضحت التجربة الاستطلاعية عدم مناسبتها للأطفال، وكذا التدريج المستخدم في المقياس.
 - ٤- قامت الباحثة بصياغة التعليمات ، والتدريج بالشكل المناسب كما بينت التجربة الاستطلاعية، وخرجت بالصورة التي تم تطبيقها في التجربة النهائية بالدراسة.
- وفيما يلي عرض للصورتين الأولى قبل التجربة الاستطلاعية ، والنهائية بعد التعديل ، بالنسبة لإدراك سمة القدرة الاجتماعية ، وكذلك بالنسبة لإدراك سمة السيطرة والتسلط ، على الترتيب .
- أما مفتاح التصحيح : فيتمثل في :**
- إعطاء الإجابة (√) (٢) درجتين، وهي تعبر عن القيام بالسلوك دائماً ، وإعطاء الإجابة (٧) (١) درجة ، وتعبر عن : القيام بالسلوك أحياناً ، وإعطاء الإجابة (x) صفر: أى القيام بالسلوك وتطبق كل صورة بجلسة جماعية مدتها ٣٠ ق.

مقياس الإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية

الصورة الأولى

الصف

الاسم:

(*) أمامك ١٠ عبارات وأمام كل عبارة تدريج من صفر إلى ٤ ، لو كنت رافض تماماً الشيء اللى مكتوب فى العبارة ولا تعمله أبداً حظ علامة (٧) عند صفر ، ولو كنت موافق شوية أكثر حظ (٧) عند ١ ، ولو كنت موافق شوية صغيرين إنك بتعمل الشيء اللى مكتوب فى العبارة حظ (٧) عند ٢ ، ولو كنت موافق أكثر وأكثر حظ (٧) عند ٣ ، ولو موافق تماماً على إنك بتعمل الشيء اللى فى العبارة حظ (٧) عند رقم ٤ .

وخلّى بالك زى ما هتوصف نفسك أوصف أكثر واحد بتحبه وأذكر أسمه ، وأكثر واحد بترفضه وأذكر أسمه .

م	العبارات	وصف نفسى	وصف من أحب	وصف من لا أحب
		الاسم:	الاسم:	الاسم:
١	ياحب ألعب مع زملائى فى المدرسة.	١ ٢ ٣ ٤	١ ٢ ٣ ٤	١ ٢ ٣ ٤
٢	قليل لما باتأخاتق مع زملائى وأنا بالعب معاهم.			
٣	لما الميس بتطلب منى حاجة بأسمع كلامها.			
٤	لو أى واحد من زملائى أو جيرانى طلب منى لعبة أو أداة من أدواتى أديها له من غير ما بلزعل.			
٥	لو حد من زملائى غاب بأسأل عنه ولما باغيب ببسألو عنى.			
٦	لو حد شتمنى أو ضربنى بأسامحه.			
٧	باشترك فى أنشطة المدرسة أو النادى وبأنتجج فيها.			
٨	بأتبسط من وجودى فى المدرسة كل يوم.			
٩	ممكن أتكلم مع أى حد معايا فى المدرسة (زملائى الكبار والصغار من فصول تانية، أو أى واحد كبير).			
١٠	لو أى حد طلب منى مساعدة بأساعده، ولو أنا احتجت مساعدة ببساعدونى.			

مقياس الإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية الصورة النهائية

الصف :

أ- اكتب اسمك وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (✓) إذا كنت تفعل ما هو مكتوب
في العبارة وعلامة (✗) إذا كنت غير متأكد ، وعلامة (x) إذا كنت لا تفعل ما هو
مكتوب في العبارة /

اسمك

العبارات :

- ١- بأحب اللعب مع زملائي في المدرسة. ()
- ٢- قليل لما باتخايق مع زملائي وأنا باللعب معاهم. ()
- ٣- لما الميس بتطلب منى حاجة باسمع كلامها. ()
- ٤- لو أى واحد من زملائي أو جيرانى طلب منى لعبة أو أداة من أدواتى ()
بإديهاله من غير ما أزعل.
- ٥- لو حد من زملائي غاب بأسأل عنه ولما بأغيب بيسألوا عنى. ()
- ٦- لو حد شتمنى أو ضربنى بأسامحه. ()
- ٧- بأشترك فى أنشطة المدرسة أو النادى وبأنجح فيها. ()
- ٨- بأنبسط من وجودى فى المدرسة كل يوم. ()
- ٩- ممكن أتكلم مع أى حد معايا فى المدرسة (زملائي الكبار والصغار من ()
فصول ثانية، أو أى واحد كبير).
- ١٠- لو أى حد طلب منى مساعدة بأساعده، ولو انا احتجت مساعدة ()
بيساعدونى.

ب- اكتب اسم أكثر من تحبه فى فصلك ، واقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (√) إذا كان صاحبك يفعل ما هو مكتوب بالعبارة وعلامة (×) إذا كنت غير متأكد ، وعلامة (×) إذا كان صاحبك لا يفعل ما هو مكتوب / اسم صاحبك

العبارات :

- ١- يحب يلعب مع زملائه فى المدرسة. ()
- ٢- قليل لما بيتخانق مع زملائه وهو يلعب معاهم ()
- ٣- لما الميس بتطلب منه حاجة بيسمع كلامها. ()
- ٤- لو أى واحد من زملائه او جيرانه طلب منه لعبة أو أداة من أدواته بيديهاله () من غير ما يزعل.
- ٥- لو أى حد من زملائه غاب بيسأل عنه ولما بيغيب بيسألوا عنه. ()
- ٦- لو حد شتمه أو ضربه بيسامحه. ()
- ٧- بيشتترك فى أنشطة المدرسة أو النادى وبينجح فيها. ()
- ٨- بينبسط من وجوده فى المدرسة كل يوم. ()
- ٩- ممكن يتكلم مع أى حد معه فى المدرسة (زملائه الكبار والصغار من فصول () تانية، أو أى واحد كبير).
- ١٠- لو أى حد طلب منه مساعدة بيساعده، ولو هو أحتاج مساعدة بيساعده.. ()

ج- اكتب اسم أكثر من لا تحبه في فصلك، وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (✓) إذا كان من لا تحبه يفعل ما هو مكتوب، وعلامة (✓) إذا كنت غير متأكد، وعلامة (x) إذا كان من لا تحبه لا يفعل ما هو مكتوب بالعبارة / اسم من لا تحبه ...

العبارات :

- ١- يحب يلعب مع زملائه في المدرسة. ()
- ٢- قليل لما يتخافق مع زملائه وهو يلعب معهم ()
- ٣- لما الميس بتطلب منه حاجة بيسمع كلامها ()
- ٤- لو أى واحد من زملائه او جيرانه طلب منه لعبة او اداة من ادواته بيديها له () من غير ما يزعل
- ٥- لو أى حد من زملائه غاب بيسأل عنه ولما بيغيب بيسألوا عنه. ()
- ٦- لو حد شتمه او ضربه بيسامحه ()
- ٧- بيشترك فى أنشطة المدرسة أو النادي وبينجح فيها ()
- ٨- بينبسط من وجوده فى المدرسة كل يوم ()
- ٩- ممكن يتكلم مع أى حد معه فى المدرسة (زملائه الكبار والصغار من فصول () تانية، أو أى واحد كبير)
- ١٠- لو أى حد طلب منه مساعدة بيساعده، ولو هو احتاج مساعدة بيساعده. ()

مقياس الإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط

الصورة الأولى

الصف

الاسم:

(*) أمامك ١٠ عبارات وأمام كل عبارة تدرج من صفر إلى ٤ لو كنت رافض تماماً الشيء اللى مكتوب فى العبارة ولا تعمله أبداً حظ علامة (٧) عند صفر ، ولو كنت موافق شوية أكثر حظ (٧) عند ١ ، ولو كنت موافق شوية صغيرين إنك بتعمل الشيء اللى مكتوب فى العبارة حظ (٧) عند ٢ ، ولو كنت موافق أكثر وأكثر حظ (٧) عند ٣ ، ولو موافق تماماً على أنك بتعمل الشيء اللى فى العبارة حظ (٧) عند رقم ٤ .

وخلّى بالك زى ما هتوصف نفسك أوصف أكثر واحد بتجبه وأذكر أسمه ، وأكثر واحد بترفضه وأذكر أسمه .

م	العبارات	وصف نفس	وصف من أحب	وصف من لا أحب
		الاسم:	الاسم:	الاسم:
١	لما ألعب مع زملائى بأحب أخذ كل لعبهم.	٤ ٣ ٢ ١ ٠	٤ ٣ ٢ ١ ٠	٤ ٣ ٢ ١ ٠
٢	لو شفت لعبة مش بتاعتنى وعجبتنى ممكن أخذها.			
٣	لما الميس تدى جوايز بأحب أخذها كلها، أو أكون أكثر واحد فى الفصل بياخذ جوايز .			
٤	لو جت لأخويا لعبة أحب أخذها منه لو عجبتنى.			
٥	أحب أخذ أكبر نصيب من أى حاجة زى أكمل أو اللعب أو هدايا.			
٦	أحب أخطط للعب لما بألعب مع زملائى أو أصحابى أو جيرانى ، وأحبهم يسمعوا كلامى.			
٧	أشترك فى المسابقات وأفضل أفوز بالمركز الأول بها.			
٨	لو حكيت للناس حكاية ، أحب الكل يركز معايا ويشاركنى وأزعل لو ما حصلش كدة.			
٩	أحب من زملائى أو جيرانى اللى يسمع كلامى.			
١٠	أحب أخويا لو عمل زى ما بقول له.			

مقياس الإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط

الصورة النهائية

الصف :

أ- اكتب اسمك وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (✓) إذا كنت تفعل ما هو مكتوب،
وعلمة (✗) إذا كنت غير متأكد وعلامة (x) إذا كنت لا تفعل ما هو مكتوب في
العبارة / اسمك

العبارات :

- ١- لما بالعب مع زملاي بأحب آخذ كل لعبهم. ()
- ٢- لو شفت لعبة مش بتاعتي وعجبتني ممكن آخذها. ()
- ٣- لما الميس تدي جوايز بأحب آخذها كلها، أو أكون أكثر واحد في الفصل بياخذ جوايز. ()
- ٤- لو جت لآخويا لعبة أحب آخذها منه لو عجبتني. ()
- ٥- أحب آخذ أكبر نصيب من أي حاجة زي أكل أو لعب أو هدايا. ()
- ٦- أحب أخطط للعب لما أَلعب مع زملاي أو أصحابي أو جيرانى أو أخواتى، وأحبهم يسمعوا كلامى. ()
- ٧- أشتري في المسابقات وأفضل أفوز بالمركز الأول بها. ()
- ٨- لو حكيت للناس حكاية، أحب الكل يركز معايا ويشاركنى وأزعج لـو ما حصلش كده. ()
- ٩- أحب من زملاي أو جيرانى اللى يسمع كلامى. ()
- ١٠- أحب أخويا لو عمل زي ما بأقول له. ()

ب- اكتب اسم أكثر من تحبه في فصلك ، واقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (✓) إذا كان صاحبك يفعل ما هو مكتوب بالعبارة وعلامة (✗) إذا كنت غير متأكد ، وعلامة (×) إذا كان صاحبك لا يفعل ما هو مكتوب / اسم صاحبك

العبارات :

- ١- لما يلعب مع زملائه يحب ياخذ كل لعبهم. ()
- ٢- لو شاف لعبة مش بناعته وعجبته ممكن ياخذها. ()
- ٣- لما الميس تدى جوايز بيحب ياخذها كلها، او يكون أكثر واحد فى الفصل بياخذ جوايز. ()
- ٤- لو جت لآخوه لعبة يحب ياخذها منه لو عجبته ()
- ٥- يحب ياخذ أكبر نصيب من أى حاجة زى أكل أو لعب أو هدايا. ()
- ٦- يحب يخطط للعب لما يلعب مع زملائه او اصحابه او جيرانه او اخوانه، ويحبهم يسمعوا كلامه. ()
- ٧- يشترك فى المسابقات ويفضل الفوز بالمركز الأول بها. ()
- ٨- لو حكى للناس حكاية، يحب الكل يركز معاه ويشاركة ويزعل لو ما حصلش كده. ()
- ٩- يحب من زملائه او جيرانه اللى يسمع كلامه. ()
- ١٠- يحب أخوه لو عمل زى ما بيقول له. ()

ج - اكتب اسم أكثر من لا تحبه في فصلك، وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (✓) إذا كان من لا تحبه يفعل ما هو مكتوب، وعلامة (✗) إذا كنت غير متأكد، وعلامة (x) إذا كان من لا تحبه لا يفعل ما هو مكتوب بالعبارة / اسم من لا تحبه

العبارات :

- ١- لما يلعب مع زملائه يحب يأخذ كل لعبهم. ()
- ٢- لو شاف لعبة مش بتاعته وعجبته ممكن يأخذها ()
- ٣- لما الميس تدى جوايز يحب يأخذها كلها، او يكون أكثر واحد فى الفصل
بأخذ جوايز ()
- ٤- لو جت لأخوه لعبة يحب يأخذها منه لو عجبته ()
- ٥- يحب يأخذ اكبر نصيب من أى حاجة زى اكل او لعب او هدايا ()
- ٦- يحب يخطط للعب لما يلعب مع زملائه او اصحابه او جيرانه او اخواته،
ويحبهم يسمعون كلامه. ()
- ٧- يشترك فى المسابقات ويفضل الفوز بالمركز الأول بها. ()
- ٨- لو حكى للناس حكاية، يحب الكل يركز معاه ويشاركه ويزعل لو ما حصلش
كده. ()
- ٩- يحب من زملائه او جيرانه اللى يسمع كلامه. ()
- ١٠- يحب أخوه لو عمل زى ما بيقول له. ()

قائمة توضح بيان بالإجابات الخاطئة لأسئلة كل من

اختبارى الذكاء المصور ، التذكر على أفراد العينة الاستطلاعية

أ- بيان بالدرجة الكلية لأطفال العينة فى الاختبارين (العدد الكلى (٤٠) طفل وطفلة).

جدول (١) :

الدرجة الكلية		النوع ٢/٤	م	الدرجة الكلية		النوع ٢/٢	م
والتذكر	باختبار الذكاء			والتذكر	باختبار الذكاء		
٢٧	٤١	أنثى	٢١	٣٥/٣٠	٦٠/٤٠	أنثى	١
٣٣	٤٠	أنثى	٢٢	٣٢	٣٩	أنثى	٢
٣٣	٤١	أنثى	٢٣	٢٥	٣٥	أنثى	٣
٢٥	٢٥	أنثى	٢٤	٣٠	٣٨	أنثى	٤
٧	٢٧	أنثى	٢٥	٢٤	٣٤	أنثى	٥
٣٤	٤١	ذكر	٢٦	٢٢	٣٠	ذكر	٦
٣٥	٣٩	ذكر	٢٧	١٩	٢٧	ذكر	٧
٣٤	٤١	ذكر	٢٨	٣١	٣٤	ذكر	٨
١٠	٢٩	ذكر	٢٩	٢٢	٣٣	ذكر	٩
٣٣	٣٣	ذكر	٣٠	٢٠	٢٩	ذكر	١٠
الدرجة الكلية		النوع ٢/٥	م	الدرجة الكلية		النوع ٢/٣	م
والتذكر	باختبار الذكاء			والتذكر	باختبار الذكاء		
٣١	٢٩	أنثى	٣١	٢٧	٤٦	أنثى	١١
٣٥	٤٧	أنثى	٣٢	٣٠	٤٣	أنثى	١٢
٣١	٤٦	أنثى	٣٣	٢٦	٤٤	أنثى	١٣
٣٤	٤٧	أنثى	٣٤	٢٥	٤١	أنثى	١٤
٣١	٤٣	أنثى	٣٥	٣٠	٣٩	أنثى	١٥
٣٥	٤١	ذكر	٣٦	٢٤	٣٦	ذكر	١٦
٣٠	٢٧	ذكر	٣٧	٢٣	٤٠	ذكر	١٧
٣٥	٤٣	ذكر	٣٨	٢٠	٢٦	ذكر	١٨
٣٥	٤٠	ذكر	٣٩	٢٤	٣٧	ذكر	١٩
٣١	١٨	ذكر	٤٠	٢٣	٣٢	ذكر	٢٠

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 116.00

VARIABLE V5

MEAN 30.759 S.E. MEAN .403 STD DEV 4.337
VARIANCE 10.811 KURTOSIS .300 S.E. KURT .446
SKEWNESS -1.100 S.E. SKEW .225 RANGE 17.000
MINIMUM 18 MAXIMUM 35 SUM 3568.000

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V6

MEAN 32.819 S.E. MEAN .402 STD DEV 8.634
VARIANCE 74.550 KURTOSIS .090 S.E. KURT .448
SKEWNESS -.075 S.E. SKEW .225 RANGE 45.000
MINIMUM 8 MAXIMUM 53 SUM 3607.000

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V7

MEAN 2.364 S.E. MEAN .136 STD DEV 1.137
VARIANCE 1.292 KURTOSIS .159 S.E. KURT .446
SKEWNESS -.385 S.E. SKEW .245 RANGE 5.000
MINIMUM .000 MAXIMUM 3.000 SUM 274.189

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V8

MEAN 2.950 S.E. MEAN .200 STD DEV .857
VARIANCE .734 KURTOSIS 1.103 S.E. KURT .446
SKEWNESS -.398 S.E. SKEW .255 RANGE 4.099
MINIMUM .000 MAXIMUM 4.999 SUM 342.149

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 116.00

VARIABLE V9

MEAN	1.943	S.E. MEAN	.123	STD DEV	1.431
VARIANCE	2.047	KURTOSIS	-.777	S.E. KURT	-.446
SKEWNESS	.014	S.E. SKEW	-.225	RANGE	4-760
MINIMUM	.000	MAXIMUM	5.740	SUM	273-440
VALID OBSERVATIONS -	116	MISSING OBSERVATIONS -	0		

VARIABLE V10

MEAN	6.079	S.E. MEAN	.132	STD DEV	1.417
VARIANCE	2.009	KURTOSIS	1.354	S.E. KURT	-.446
SKEWNESS	-1.092	S.E. SKEW	.225	RANGE	6-320
MINIMUM	.000	MAXIMUM	6.520	SUM	473-182
VALID OBSERVATIONS -	116	MISSING OBSERVATIONS -	0		

VARIABLE V11

MEAN	2.428	S.E. MEAN	.121	STD DEV	1.309
VARIANCE	1.712	KURTOSIS	-.329	S.E. KURT	-.446
SKEWNESS	-.429	S.E. SKEW	.225	RANGE	5-300
MINIMUM	.000	MAXIMUM	5.300	SUM	201-609
VALID OBSERVATIONS -	116	MISSING OBSERVATIONS -	0		

VARIABLE V12

MEAN	4.371	S.E. MEAN	.105	STD DEV	1.134
VARIANCE	1.287	KURTOSIS	.219	S.E. KURT	-.446
SKEWNESS	-.572	S.E. SKEW	.225	RANGE	6-320
MINIMUM	.000	MAXIMUM	5.320	SUM	506-996
VALID OBSERVATIONS -	116	MISSING OBSERVATIONS -	0		

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 116.00

VARIABLE V13

MEAN 4.318 S.E. MEAN .191 STD DEV 2.057
VARIANCE 4.230 KURTOSIS .592 S.E. KURT .446
SKEWNESS -.190 S.E. SKEW .225 RANGE 8.994
MINIMUM .000 MAXIMUM 8.994 SUM 500.645
VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V14

MEAN 2.844 S.E. MEAN .191 STD DEV 2.053
VARIANCE 4.214 KURTOSIS 1.602 S.E. KURT .446
SKEWNESS 1.016 S.E. SKEW .225 RANGE 8.994
MINIMUM .000 MAXIMUM 8.994 SUM 329.874
VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V15

MEAN 3.187 S.E. MEAN .184 STD DEV 1.987
VARIANCE 3.948 KURTOSIS 1.920 S.E. KURT .446
SKEWNESS .873 S.E. SKEW .225 RANGE 8.994
MINIMUM .000 MAXIMUM 8.994 SUM 369.638
VALID OBSERVATIONS = 115 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V16

MEAN 2.197 S.E. MEAN .204 STD DEV 2.196
VARIANCE 4.821 KURTOSIS .048 S.E. KURT .446
SKEWNESS .999 S.E. SKEW .225 RANGE 8.306
MINIMUM .000 MAXIMUM 8.306 SUM 254.879
VALID OBSERVATIONS = 115 MISSING OBSERVATIONS = 0

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 115.00

VARIABLE V17

MEAN 4.063 S.E. MEAN .159 STD DEV 2.142
VARIANCE 4.518 KURTOSIS .193 S.E. KURT .446
SKEWNESS -.130 S.E. SKEW .225 RANGE 8.994
MINIMUM .000 MAXIMUM 9.094 SUM 408.931

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V18

MEAN 2.824 S.E. MEAN .183 STD DEV 2.027
VARIANCE 4.107 KURTOSIS 1.217 S.E. KURT .440
SKEWNESS -.793 S.E. SKEW .225 RANGE 8.306
MINIMUM .000 MAXIMUM 8.306 SUM 327.553

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V19

MEAN 4.409 S.E. MEAN .101 STD DEV 1.948
VARIANCE 3.796 KURTOSIS 1.138 S.E. KURT .446
SKEWNESS -.132 S.E. SKEW .225 RANGE 9.990
MINIMUM .000 MAXIMUM 8.990 SUM 511.483

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

VARIABLE V20

MEAN 4.105 S.E. MEAN .217 STD DEV 2.334
VARIANCE 5.448 KURTOSIS -.361 S.E. KURT .446
SKEWNESS -.191 S.E. SKEW .225 RANGE 9.991
MINIMUM .000 MAXIMUM 8.991 SUM 476.211

VALID OBSERVATIONS = 116 MISSING OBSERVATIONS = 0

01 JAN 92 2795 A M A C IBM ES/9000 VSE/ESA
13:55:07

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 116.00

VARIABLE V21			
MEAN	2.053	S.E. MEAN	.175
VARIANCE	3.555	KURTOSIS	4.240
SKEWNESS	1.949	S.E. SKEW	.225
MINIMUM	.000	MAXIMUM	9.002
VALID OBSERVATIONS -	116	MISSING OBSERVATIONS -	0

STD DEV
S.E. KURT
RANGE
SUM

VARIABLE V22			
MEAN	1.181	S.E. MEAN	.100
VARIANCE	1.166	KURTOSIS	4.954
SKEWNESS	1.784	S.E. SKEW	.225
MINIMUM	.000	MAXIMUM	5.700
VALID OBSERVATIONS -	116	MISSING OBSERVATIONS -	0

STD DEV
S.E. KURT
RANGE
SUM

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	83.2000	18.3034	-.1611	.5335
T2	82.9667	17.8954	.0000	.5119
T3	83.3000	17.5276	.0344	.5146
T4	83.0000	17.7931	.0448	.5109
T5	83.5000	16.6034	.2502	.4881
T6	83.0667	18.1333	-.1274	.5238
T7	83.3667	17.4816	.0397	.5143
T8	83.0333	17.6195	.0993	.5076
T9	83.2667	18.5471	-.2165	.5417
T10	83.5000	17.2241	.0982	.5073
T11	83.7333	17.1678	.1522	.5013
T12	83.6667	17.6782	.0000	.5182
T13	83.7000	17.7345	-.0109	.5189
T14	83.4000	17.5586	.0196	.5169
T15	83.6000	16.2483	.3561	.4754
T16	83.7667	18.8747	-.3239	.5472
T17	83.4000	15.9724	.4143	.4669
T18	83.7333	17.3057	.1130	.5055
T19	83.1000	17.0586	.2511	.4941
T20	83.1667	16.6954	.3112	.4854
T21	83.2000	15.3207	.5522	.4571
T22	83.1000	17.0586	.2511	.4941
T23	83.4667	17.4989	.0324	.5154
T24	83.3333	18.5747	-.2177	.5437
T25	83.1667	17.9368	-.0600	.5225
T26	83.0333	17.4126	.1976	.5015
T27	83.4333	17.4954	.0336	.5153
T28	83.1333	16.6023	.3721	.4811
T29	83.2000	16.3724	.3843	.4761
T30	83.4667	16.3954	.3014	.4814
T31	83.2000	16.7172	.2823	.4873
T32	82.9667	17.8954	.0000	.5119
T33	83.2333	17.2195	.1269	.5039
T34	83.0000	17.4483	.2713	.5008
T35	82.9667	17.8954	.0000	.5119
T36	83.1667	18.3506	-.1781	.5337
T37	83.3333	16.9195	.1824	.4970
T38	83.0333	18.2402	-.1888	.5251
T39	83.3333	17.4023	.0618	.5116
T40	83.1333	17.1540	.1904	.4984
T41	83.1333	17.2920	.1458	.5026
T42	83.3667	16.8609	.1921	.4957
T43	83.0000	17.5172	.2256	.5028

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	83.3333	16.7126	.2352	.4906
T45	83.3000	16.6310	.2645	.4873
T46	83.5667	17.7023	-.0132	.5206
T47	83.4333	16.5989	.2513	.4880
T48	83.5000	17.5000	.0325	.5154
T49	83.7333	18.3402	-.1710	.5345
T50	83.0667	17.1678	.2509	.4959
T51	83.5333	17.6368	.0011	.5191

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 51

ALPHA = 0.5117

1. T52
2. T53
3. T54
4. T55
5. T56

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T52	19.7333	6.6161	.1567	.2256
T53	20.5000	3.5000	.4844	-.2916
T54	19.1333	5.7057	.2038	.1714
T55	19.6333	8.9299	-.2533	.5008
T56	19.2667	6.8920	.1186	.2575

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 5

ALPHA = 0.2866

1. T57
2. T58
3. T59
4. T60
5. T61
6. T62
7. T63
8. T64
9. T65
10. T66

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T57	34.2333	18.5989	-.1109	.5803
T58	29.6000	11.4207	.5671	.3379
T59	30.1000	7.2655	.5969	.2908
T60	35.9667	12.9299	.4386	.4068
T61	38.2667	17.9264	.1075	.5189
T62	38.0667	17.9954	.1000	.5200
T63	37.8667	18.4644	.0232	.5269
T64	37.9000	18.9207	-.1637	.5431
T65	38.0000	17.3103	.3259	.4936
T66	38.2000	17.6828	.1547	.5122

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5202

1. T67
2. T69
3. T70
4. T71
5. T72
6. T73
7. T74
8. T75
9. T76
10. T77

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T67	37.1667	60.2126	.1200	.7558
T69	35.2333	36.5299	.6781	.6752
T70	35.7333	39.5816	.5830	.6996
T71	37.8000	55.3379	.4218	.7248
T72	36.8000	47.4759	.4829	.7125
T73	39.3333	53.7471	.6270	.7072
T74	40.0333	58.1023	.3560	.7346
T75	40.0667	58.5471	.4437	.7323
T76	40.5333	58.1195	.3871	.7330
T77	40.4000	58.9379	.3249	.7379

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.7449

1. T78
2. T79
3. T80
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	23.0000	9.9310	-.0717	.4802
T79	23.4667	7.9126	.2216	.3935
T80	22.8667	9.3609	.2387	.4122
T81	23.0000	9.1034	.1498	.4216
T82	23.3333	8.5747	.1222	.4355
T83	23.5333	7.1540	.3647	.3225
T84	23.6667	8.6437	.0621	.4680
T85	23.4000	7.5586	.3122	.3517
T86	22.8667	9.6368	.1136	.4326
T87	23.0667	8.4092	.2843	.3777

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.4391

1. T88
2. T89
3. T90
4. T91
5. T92
6. T93
7. T94
8. T95
9. T96
10. T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	14.6667	10.7816	.0000	.5239
T89	14.6667	10.7816	.0000	.5239
T90	14.5333	9.2920	.3983	.4587
T91	14.0000	9.0345	.1436	.5221
T92	14.2667	8.9609	.2378	.4849
T93	14.1333	7.9126	.4070	.4210
T94	12.9333	9.5126	.1854	.5002
T95	14.1333	8.7402	.2317	.4876
T96	14.1333	8.7402	.2317	.4876
T97	13.5333	8.2575	.2603	.4786

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5174

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	84.1667	25.7989	.2312	.6738
T2	83.7333	27.2368	.0000	.6826
T3	84.3000	24.4931	.4991	.6554
T4	83.8667	26.5333	.1639	.6783
T5	84.3000	28.0793	-.2053	.7020
T6	83.8333	26.0747	.3430	.6712
T7	83.9333	26.6161	.1084	.6811
T8	83.8333	26.4885	.2086	.6767
T9	83.9667	27.2747	-.0496	.6900
T10	84.2000	24.3724	.5203	.6537
T11	84.0333	25.4816	.3268	.6681
T12	84.3333	26.3678	.1213	.6811
T13	84.4667	25.4299	.3537	.6667
T14	84.3667	26.8609	.0267	.6870
T15	84.1333	27.7057	-.1367	.6975
T16	84.1667	25.3851	.3146	.6682
T17	83.9333	26.4782	.1417	.6793
T18	84.5000	27.3621	-.0690	.6911
T19	83.9333	26.2713	.1918	.6766
T20	84.0000	25.1034	.4284	.6621
T21	84.2333	25.7023	.2474	.6727
T22	83.9667	25.6885	.3126	.6696
T23	83.9000	26.9897	.0263	.6850
T24	84.2667	26.8920	.0166	.6881
T25	84.4333	26.9437	.0157	.6872
T26	83.9667	24.9299	.4939	.6589
T27	83.8667	28.3264	-.3286	.6999
T28	84.3667	26.4471	.1090	.6818
T29	84.0000	25.5172	.3339	.6680
T30	83.9000	26.1621	.2401	.6744
T31	84.6667	27.4713	-.1124	.6879
T32	84.1000	26.2310	.1525	.6790
T33	83.8000	26.7862	.1471	.6794
T34	83.8667	26.9471	.0474	.6835
T35	83.8667	26.3954	.2032	.6765
T36	83.7333	27.2368	.0000	.6826
T37	83.9667	26.7920	.0583	.6841
T38	83.9333	25.8575	.2934	.6711
T39	83.8333	25.3161	.5952	.6608
T40	83.9333	27.0299	.0098	.6863
T41	84.0333	26.5161	.1049	.6818
T42	83.7667	27.1506	.0278	.6828
T43	84.0000	25.5172	.3339	.6680

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	83.8000	27.2000	-.0104	.6846
T45	83.9333	25.9954	.2593	.6730
T46	84.0333	26.2402	.1632	.6782
T47	83.9667	25.7575	.2964	.6706
T48	84.1333	26.3954	.1158	.6815
T49	84.2667	26.3402	.1227	.6811
T50	84.1333	25.4989	.2960	.6695
T51	84.0000	25.9310	.2409	.6736

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 51

ALPHA = 0.6824

1. T52
2. T53
3. T54
4. T55
5. T56

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T52	18.0333	5.6195	.0156	-.0578
T53	17.3333	4.7126	-.0258	-.0163
T54	16.6333	4.1023	-.0267	-.0120
T55	17.0667	6.9609	-.3787	.2074
T56	16.2667	3.1678	.2386	-.5602

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 5

ALPHA = -0.0401

1. T57
2. T58
3. T59
4. T60
5. T61
6. T62
7. T63
8. T64
9. T65
10. T66

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T57	36.9000	9.7483	.0687	.5888
T58	31.8000	7.7517	.5956	.4161
T59	32.3000	4.1483	.5500	.4409
T60	37.7833	8.6842	.5111	.4634
T61	40.6500	10.4681	.1874	.5455
T62	40.5667	10.1851	.4741	.5229
T63	40.5333	11.0161	-.0266	.5651
T64	40.6667	10.5747	.1212	.5535
T65	40.7333	10.6851	.0523	.5638
T66	40.5667	10.3920	.3429	.5349

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5549

1. T67
2. T69
3. T70
4. T71
5. T72
6. T73
7. T74
8. T75
9. T76
10. T77

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T67	35.2667	53.0299	-.3028	.7279
T69	31.4333	26.0471	.7226	.5373
T70	32.7000	26.7690	.6787	.5554
T71	34.8000	37.6138	.6261	.5964
T72	35.8667	39.7747	.3803	.6440
T73	36.6667	45.3333	.3040	.6612
T74	37.6333	48.7920	.2217	.6773
T75	37.1667	49.5230	.0043	.6891
T76	37.7333	44.1333	.5296	.6414
T77	37.7333	47.5816	.1417	.6797

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6764

1. T78
2. T79
3. T80
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

*** WARNING *** ZERO VARIANCE ITEMS

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	24.6667	4.4368	-.0299	.2635
T79	24.9333	3.7195	.0786	.2308
T80	24.6000	4.5241	.0000	.2470
T81	24.8667	3.8437	.0746	.2315
T82	24.7333	4.0644	.0989	.2189
T83	24.7333	4.3402	-.0348	.2765
T84	25.0000	3.5862	.0895	.2250
T85	24.6667	4.4368	-.0299	.2635
T86	25.6000	2.2483	.4070	-.1242
T87	24.6000	4.5241	.0000	.2470

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.2439

1.	T88
2.	T89
3.	T90
4.	T91
5.	T92
6.	T93
7.	T94
8.	T95
9.	T96
10.	T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	13.7333	13.3747	-.2444	.6389
T89	13.7333	11.7195	.4009	.5702
T90	13.6000	11.0759	.3464	.5623
T91	13.7333	12.2713	.1761	.5952
T92	13.6667	11.4023	.3488	.5670
T93	13.1333	9.0851	.4931	.5067
T94	13.0000	10.7586	.1638	.6106
T95	12.8000	9.7517	.3257	.5622
T96	12.6667	8.8506	.4983	.5026
T97	13.1333	10.4644	.2371	.5832

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6001

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	85.6923	23.8215	.0483	.6493
T2	85.3077	24.3015	.0000	.6462
T3	85.7308	22.4446	.3358	.6269
T4	85.3462	24.4754	-.1094	.6505
T5	85.4615	22.8985	.3600	.6294
T6	85.5769	23.2938	.1839	.6390
T7	85.4615	23.5385	.1758	.6400
T8	85.7692	23.4646	.1174	.6442
T9	85.8846	21.1462	.6262	.6027
T10	86.0769	23.8338	.0675	.6468
T11	85.9615	26.4385	-.4755	.6855
T12	86.0769	23.2738	.2034	.6378
T13	85.9615	24.1985	-.0277	.6546
T14	85.8846	23.1462	.1860	.6388
T15	85.4615	23.2185	.2673	.6348
T16	85.7692	23.6246	.0847	.6467
T17	85.8462	23.0154	.2107	.6368
T18	85.5385	22.5785	.3768	.6261
T19	86.0769	24.3938	-.0652	.6554
T20	85.5000	23.6200	.1331	.6424
T21	85.5000	23.9400	.0509	.6475
T22	85.8077	23.0415	.2043	.6373
T23	85.5000	24.0200	.0305	.6487
T24	85.3462	24.4754	-.1094	.6505
T25	85.8077	22.8815	.2378	.6346
T26	85.8462	23.7354	.0621	.6484
T27	85.7692	23.7046	.0684	.6480
T28	85.5769	22.3333	.4124	.6227
T29	85.3462	23.8354	.2233	.6406
T30	85.4231	23.1338	.3387	.6321
T31	85.3462	23.8354	.2233	.6406
T32	86.1923	25.3615	-.3554	.6661
T33	85.8462	23.4954	.1111	.6446
T34	85.3462	23.8354	.2233	.6406
T35	85.3846	24.9662	-.2719	.6592
T36	85.3846	24.1662	.0230	.6473
T37	85.3077	24.3015	.0000	.6462
T38	85.3846	23.7662	.1742	.6410
T39	85.6154	22.5662	.3385	.6275
T40	85.3846	23.9262	.1134	.6435
T41	85.6538	23.4354	.1343	.6427
T42	85.5385	24.0985	.0044	.6509
T43	85.5000	22.9000	.3224	.6306

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	85.6538	22.7154	.2921	.6307
T45	85.4615	24.4185	-.0694	.6537
T46	85.4615	22.4185	.5016	.6210
T47	85.5385	22.8985	.2963	.6316
T48	85.5385	22.1785	.4790	.6190
T49	85.6538	22.3154	.3820	.6237
T50	85.8077	23.6815	.0725	.6477
T51	85.5385	24.4985	-.0897	.6569
T52	85.8462	22.3754	.3467	.6259

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0

N OF ITEMS = 52

ALPHA = 0.6460

1. T53
2. T54
3. T55
4. T56
5. T57

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T53	20.5385	7.9385	.3223	.5948
T54	21.1154	5.2262	.4987	.5055
T55	20.6923	6.7015	.4910	.5087
T56	21.7308	8.7646	.2312	.6291
T57	20.5385	7.6985	.3755	.5718

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0

N OF ITEMS = 5

ALPHA = 0.6231

1. T58
2. T59
3. T60
4. T61
5. T62
6. T63
7. T64
8. T65
9. T66
10. T67

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T58	34.3077	14.4615	-.1980	.4354
T59	30.0000	10.3200	.3270	.2841
T60	30.6923	6.7815	.2034	.4415
T61	36.2692	9.3246	.3916	.2346
T62	38.6154	13.5262	.0691	.3954
T63	38.4615	13.4585	.1210	.3866
T64	38.2308	14.0246	.0000	.4016
T65	38.4615	14.3385	-.1532	.4319
T66	38.6154	12.1662	.4658	.3138
T67	38.4231	12.3138	.3646	.3474

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.3956

1. T68
2. T69
3. T70
4. T71
5. T72
6. T73
7. T74
8. T75
9. T76
10. T77

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T68	35.4231	50.0938	.2931	.7537
T69	33.0769	38.1538	.5528	.7197
T70	35.8846	35.5462	.5738	.7207
T71	35.9231	44.7138	.4544	.7337
T72	37.2308	41.9446	.6113	.7091
T73	37.0385	51.6385	.2766	.7557
T74	37.5000	53.8600	.1068	.7669
T75	37.6538	53.5154	.0773	.7719
T76	38.0000	46.1000	.5501	.7252
T77	38.1538	43.5154	.7106	.7042

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.7585

1. T78
2. T79
3. T90
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	21.1538	13.4154	.0000	.6092
T79	21.8462	10.1354	.4092	.5379
T80	21.5385	11.1385	.3406	.5609
T81	21.7692	9.7046	.5192	.5054
T82	21.8846	12.5862	.0104	.6436
T83	22.3077	10.9415	.3224	.5641
T84	21.7308	12.0446	.0889	.6265
T85	22.1538	11.4154	.1767	.6056
T86	21.3846	11.3662	.3698	.5532
T87	21.6154	10.7262	.6169	.5154

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6017

1. T88
2. T89
3. T90
4. T91
5. T92
6. T93
7. T94
8. T95
9. T96
10. T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	14.8846	15.3862	.0101	.6758
T89	15.0000	15.3600	.1561	.6521
T90	14.3077	11.9815	.4105	.6148
T91	14.5385	12.8185	.4108	.6179
T92	14.5000	11.9400	.5936	.5804
T93	14.0769	13.9138	.1128	.6852
T94	14.1154	12.1862	.3951	.6167
T95	14.2692	12.2846	.3973	.6182
T96	14.1538	13.0154	.3011	.6399
T97	14.5000	12.5800	.4169	.6153

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6593

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	88.3667	29.4816	-.0654	.7482
T2	88.2000	28.5793	.2644	.7353
T3	88.6000	31.0069	-.3368	.7639
T4	88.1333	29.3609	.0000	.7406
T5	88.2667	27.9954	.3405	.7314
T6	88.3667	28.1023	.2354	.7348
T7	88.2333	28.7368	.1623	.7379
T8	88.3333	29.1264	.0157	.7442
T9	88.6667	27.3333	.3336	.7255
T10	88.8333	30.4195	-.2482	.7576
T11	88.8667	28.6713	.1012	.7411
T12	88.6333	28.4471	.1208	.7409
T13	88.8333	28.9713	.0344	.7445
T14	88.9333	28.2713	.2136	.7358
T15	88.4000	28.1793	.2051	.7363
T16	88.5667	26.0471	.5948	.7150
T17	88.2333	28.1851	.3342	.7324
T18	88.7000	28.7000	.0753	.7432
T19	88.2000	28.9931	.1111	.7394
T20	88.4333	26.7368	.4993	.7215
T21	88.3667	27.4126	.3914	.7277
T22	88.2000	28.2345	.3939	.7313
T23	88.2000	29.0621	.0857	.7400
T24	88.6333	28.6540	.0823	.7430
T25	88.5333	27.0161	.4048	.7258
T26	88.4333	28.7368	.0814	.7423
T27	88.3000	27.0448	.5510	.7221
T28	88.2333	29.5644	-.0894	.7458
T29	88.6000	28.0414	.1976	.7369
T30	88.2667	28.2713	.2639	.7342
T31	88.1667	28.9713	.1913	.7381
T32	88.5333	28.8092	.0567	.7441
T33	88.1333	29.3609	.0000	.7406
T34	88.2667	29.5126	-.0722	.7462
T35	88.1667	29.1782	.0758	.7401
T36	88.1667	28.6264	.3589	.7347
T37	88.2333	28.8057	.1411	.7386
T38	88.1667	29.0402	.1460	.7387
T39	88.1667	28.6954	.3232	.7353
T40	88.4000	27.2828	.3992	.7269
T41	88.3000	27.6655	.3892	.7288
T42	88.2333	27.0575	.5051	.7231
T43	88.6000	28.8690	.0430	.7450

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	88.2333	28.7368	.1623	.7379
T45	88.3000	28.5621	.1617	.7380
T46	88.2333	28.0471	.3777	.7309
T47	88.4333	27.2195	.3956	.7268
T48	88.3333	28.0920	.2559	.7340
T49	88.4667	28.2575	.1714	.7380
T50	88.8333	26.8333	.4785	.7226
T51	89.2667	28.5471	.1879	.7369
T52	88.5000	26.5345	.5122	.7201

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 52

ALPHA = 0.7404

1. T53
2. T54
3. T55
4. T56
5. T57

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T53	20.8000	1.8897	-.1965	-.6472
T54	21.5333	3.0851	-.5142	.0546
T55	20.6333	1.7575	-.2410	-.5476
T56	20.9667	1.6885	.1354	-1.2961~
T57	20.3333	2.0920	-.1494	-.7194

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 5

ALPHA = -0.7857

الملاحق

1. T58
2. T59
3. T60
4. T61
5. T62
6. T63
7. T64
8. T65
9. T66
10. T67

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T58	34.6000	25.9724	.2151	.4878
T59	29.7000	24.9759	.4156	.4554
T60	32.0333	6.6540	.5312	.5861
T61	36.3000	19.2517	.6969	.3176
T62	38.6333	26.9989	.2689	.4927
T63	38.4667	28.4644	-.0526	.5205
T64	38.4333	27.7713	.3022	.5042
T65	38.4667	27.9816	.1268	.5101
T66	38.5000	27.2241	.3357	.4942
T67	38.4667	27.1540	.4417	.4914

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5099

الملاحق

1. T68
2. T69
3. T70
4. T71
5. T72
6. T73
7. T74
8. T75
9. T76
10. T77

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T68	42.8667	82.2575	-.0612	.8307
T69	40.1000	57.6103	.7523	.7532
T70	41.5333	45.0161	.6626	.8033
T71	42.8333	73.7299	.6917	.7892
T72	43.6000	59.3517	.7381	.7566
T73	44.5333	68.3264	.7067	.7745
T74	45.1333	73.0851	.4733	.7946
T75	44.9333	76.8230	.4045	.8030
T76	45.2667	71.3057	.5603	.7875
T77	45.4000	71.9034	.4446	.7952

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.8073

1. T78
2. T79
3. T80
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	23.0333	7.7575	.3175	.5988
T79	23.3000	7.8724	.1658	.6248
T80	22.9667	8.2402	.2809	.6126
T81	23.2000	7.2000	.3623	.5841
T82	23.5000	6.1897	.5552	.5265
T83	23.7333	7.1678	.2473	.5134
T84	23.4567	7.1540	.2645	.6080
T85	23.3333	7.1264	.3108	.5952
T86	23.3667	7.8264	.0866	.6530
T87	23.2000	6.9931	.5070	.5570

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6244

1. T88
2. T89
3. T90
4. T91
5. T92
6. T93
7. T94
8. T95
9. T96
10. T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	14.1667	15.9368	.0000	.7770
T89	14.1333	15.8437	.0411	.7773
T90	13.8333	13.3161	.3698	.7571
T91	14.0333	14.6540	.3292	.7610
T92	14.0667	15.3747	.1960	.7711
T93	13.2333	11.0126	.7236	.6984
T94	13.0000	13.0345	.3982	.7536
T95	13.1333	11.7747	.4884	.7428
T96	13.4667	11.1540	.6452	.7123
T97	13.4333	10.3230	.7780	.6849

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0

N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.7674

الملاحق

V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5 (1.0000 P= . 0) P= .387	(-.0545 (30) P= .387	(-.2025 (30) P= .142	(-.1781 (30) P= .173	(-.5720 (30) P= .000	(-.1582 (30) P= .202	(-.3106 (30) P= .047	(-.2424 (30) P= .098	(-.0492 (30) P= .398	(-.0285 (30) P= .440	(-.1692 (30) P= .185
V6 (-.0545 (30) P= .387	(1.0000 (0) P= .	(-.1134 (30) P= .275	(.1111 (30) P= .280	(-.2951 (30) P= .057	(.0818 (30) P= .334	(-.2044 (30) P= .139	(-.0563 (30) P= .384	(.1203 (30) P= .263	(-.1564 (30) P= .205	(-.1458 (30) P= .221
V7 (-.2025 (30) P= .142	(-.1134 (30) P= .275	(1.0000 (0) P= .	(.2677 (30) P= .076	(-.0496 (30) P= .397	(-.2439 (30) P= .091	(-.4449 (30) P= .007	(.4264 (30) P= .009	(.0181 (30) P= .421	(.4618 (30) P= .005	(.0815 (30) P= .336
V8 (-.1781 (30) P= .173	(.1111 (30) P= .280	(.2677 (30) P= .076	(1.0000 (0) P= .	(.1818 (30) P= .168	(-.0524 (30) P= .392	(-.0371 (30) P= .423	(-.0999 (30) P= .300	(.0246 (30) P= .449	(-.0425 (30) P= .412	(-.2578 (30) P= .076
V9 (-.5720 (30) P= .000	(-.2951 (30) P= .057	(.0496 (30) P= .397	(.1818 (30) P= .168	(1.0000 (0) P= .	(-.2282 (30) P= .113	(.1048 (30) P= .291	(.0872 (30) P= .323	(.1678 (30) P= .198	(-.0154 (30) P= .468	(-.2463 (30) P= .077
V10 (-.1582 (30) P= .202	(1.0000 (0) P= .	(.2677 (30) P= .076	(.1818 (30) P= .168	(-.2282 (30) P= .113	(1.0000 (0) P= .	(-.2410 (30) P= .100	(.3644 (30) P= .024	(-.0960 (30) P= .307	(.3409 (30) P= .033	(-.0648 (30) P= .367
V11 (-.3106 (30) P= .047	(-.2044 (30) P= .139	(-.4449 (30) P= .007	(-.0371 (30) P= .423	(.1048 (30) P= .291	(-.2410 (30) P= .100	(1.0000 (0) P= .	(-.2402 (30) P= .101	(-.0820 (30) P= .353	(.2516 (30) P= .093	(-.0389 (30) P= .419
V12 (-.2424 (30) P= .098	(-.0563 (30) P= .384	(-.0999 (30) P= .300	(.0246 (30) P= .449	(.1678 (30) P= .198	(-.0154 (30) P= .468	(-.2402 (30) P= .101	(1.0000 (0) P= .	(.0057 (30) P= .498	(.5869 (30) P= .002	(-.1450 (30) P= .220
V13 (.0492 (30) P= .398	(-.1203 (30) P= .263	(.0381 (30) P= .421	(.0246 (30) P= .449	(.1678 (30) P= .188	(-.0960 (30) P= .307	(-.0820 (30) P= .333	(-.0587 (30) P= .488	(1.0000 (0) P= .	(.2094 (30) P= .133	(-.1181 (30) P= .267
V14 (.0286 (30) P= .440	(-.1564 (30) P= .205	(.4618 (30) P= .005	(-.0425 (30) P= .412	(-.0154 (30) P= .468	(.3409 (30) P= .033	(.2516 (30) P= .093	(.5869 (30) P= .002	(1.0000 (0) P= .	(.0747 (30) P= .347	(-.0747 (30) P= .347
V15 (.1692 (30) P= .185	(-.1458 (30) P= .221	(.0815 (30) P= .334	(.2677 (30) P= .076	(-.2643 (30) P= .077	(-.0648 (30) P= .367	(-.0389 (30) P= .419	(-.1409 (30) P= .229	(-.1181 (30) P= .267	(-.0747 (30) P= .347	(1.0000 (0) P= .

V5	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
	-.4577 (30) P= .005	.1288 (30) P= .249	.1830 (30) P= .166	.2049 (30) P= .139	-.1808 (30) P= .159	.0081 (30) P= .403	.2483 (30) P= .093
V6	.0076 (30) P= .484	-.0421 (30) P= .413	-.0299 (30) P= .438	.0209 (30) P= .456	-.0393 (30) P= .418	-.0907 (30) P= .317	-.1604 (30) P= .198
V7	.3742 (30) P= .021	.0677 (30) P= .361	-.2009 (30) P= .144	.5049 (30) P= .002	.1219 (30) P= .281	-.1756 (30) P= .177	-.0312 (30) P= .433
V8	.2573 (30) P= .085	-.0088 (30) P= .482	-.0626 (30) P= .371	.0167 (30) P= .465	.1239 (30) P= .237	.0151 (30) P= .469	.0044 (30) P= .491
V9	.3909 (30) P= .019	-.0174 (30) P= .464	-.1587 (30) P= .201	-.0878 (30) P= .322	.2970 (30) P= .055	.0888 (30) P= .320	-.0571 (30) P= .382
V10	.1834 (30) P= .166	.1514 (30) P= .212	-.1084 (30) P= .284	.2598 (30) P= .083	-.0005 (30) P= .499	-.1521 (30) P= .211	.1211 (30) P= .262
V11	-.0396 (30) P= .419	-.0276 (30) P= .463	.1050 (30) P= .290	-.1566 (30) P= .204	.2890 (30) P= .061	-.2904 (30) P= .060	-.2583 (30) P= .084
V12	.3692 (30) P= .022	.1417 (30) P= .227	.1243 (30) P= .256	.4404 (30) P= .007	.1865 (30) P= .162	-.0488 (30) P= .399	.1770 (30) P= .175
V13	.2286 (30) P= .112	.1056 (30) P= .289	-.0285 (30) P= .441	.1412 (30) P= .228	-.1484 (30) P= .217	.0528 (30) P= .391	-.4013 (30) P= .014
V14	.0274 (30) P= .443	.2320 (30) P= .109	.2026 (30) P= .141	.3916 (30) P= .316	.1200 (30) P= .264	-.1569 (30) P= .204	-.1275 (30) P= .251
V15	.1164 (30) P= .270	-.0828 (30) P= .326	.1181 (30) P= .267	-.0798 (30) P= .340	-.0670 (30) P= .361	.1580 (30) P= .202	-.0720 (30) P= .353

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (30) P= .	-2186 (30) P= .123	-3741 (30) P= .021	1251 (30) P= .255	-0050 (30) P= .490	.3313 (30) P= .037	-.0493 (30) P= .398
V17	-.2186 (30) P= .123	1.0000 (30) P= .	-.0593 (30) P= .378	-.0261 (30) P= .445	.1616 (30) P= .197	.0579 (30) P= .381	.2540 (30) P= .088
V18	-.3741 (30) P= .021	-.0593 (30) P= .378	1.0000 (30) P= .	-.1221 (30) P= .260	.2055 (30) P= .138	-.0573 (30) P= .382	-.0936 (30) P= .311
V19	.1251 (30) P= .255	-.0261 (30) P= .445	-.1221 (30) P= .260	1.0000 (30) P= .	-.2282 (30) P= .113	-.0015 (30) P= .497	.2521 (30) P= .089
V20	-.0050 (30) P= .490	.1616 (30) P= .197	.2055 (30) P= .138	-.2282 (30) P= .113	1.0000 (30) P= .	-.4126 (30) P= .012	-.1553 (30) P= .206
V21	.3313 (30) P= .037	.0579 (30) P= .381	-.0573 (30) P= .382	-.0015 (30) P= .497	-.4126 (30) P= .012	1.0000 (30) P= .	-.0026 (30) P= .495
V22	-.0493 (30) P= .398	-.2540 (30) P= .088	.0936 (30) P= .311	.2521 (30) P= .089	-.1553 (30) P= .206	-.0026 (30) P= .495	1.0000 (30) P= .

041

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (30) P = .	-.1892 (30) P = .158	-.2863 (30) P = .063	-.1882 (30) P = .160	-.2879 (30) P = .061	.1310 (30) P = .245	-.3584 (30) P = .026	.0312 (30) P = .435	.3894 (30) P = .011	-.0113 (30) P = .476	-.6253 (30) P = .010
V6	-.1892 (30) P = .	1.0000 (30) P = .	.0086 (30) P = .482	.0461 (30) P = .404	.0043 (30) P = .491	.3798 (30) P = .019	-.0139 (30) P = .471	.3439 (30) P = .031	.3293 (30) P = .038	-.0559 (30) P = .385	-.2653 (30) P = .078
V7	-.2863 (30) P = .063	.0086 (30) P = .482	1.0000 (30) P = .	-.0375 (30) P = .422	.3140 (30) P = .046	.0694 (30) P = .358	.5117 (30) P = .002	-.1250 (30) P = .255	-.1465 (30) P = .220	.0742 (30) P = .348	.3814 (30) P = .019
V8	.1882 (30) P = .160	.0461 (30) P = .404	-.0375 (30) P = .422	1.0000 (30) P = .	.1625 (30) P = .195	.0341 (30) P = .429	-.0788 (30) P = .345	-.0013 (30) P = .497	-.0121 (30) P = .475	.3241 (30) P = .040	.0332 (30) P = .431
V9	-.2879 (30) P = .061	.0043 (30) P = .491	.3140 (30) P = .046	.1625 (30) P = .195	1.0000 (30) P = .	-.2067 (30) P = .137	.4325 (30) P = .008	-.2886 (30) P = .061	-.5086 (30) P = .002	.4406 (30) P = .001	.4659 (30) P = .005
V10	.1310 (30) P = .245	.3798 (30) P = .019	.0694 (30) P = .358	.0341 (30) P = .429	-.2067 (30) P = .137	1.0000 (30) P = .	-.0194 (30) P = .459	.6514 (30) P = .000	.5837 (30) P = .020	-.2276 (30) P = .111	-.4559 (30) P = .004
V11	-.3584 (30) P = .026	-.0139 (30) P = .471	.5117 (30) P = .002	-.0788 (30) P = .345	.4325 (30) P = .008	-.0194 (30) P = .459	1.0000 (30) P = .	-.2647 (30) P = .079	-.4531 (30) P = .006	.3653 (30) P = .017	.5500 (30) P = .001
V12	.0312 (30) P = .435	.3894 (30) P = .011	-.0559 (30) P = .385	.3293 (30) P = .038	.3439 (30) P = .031	.3798 (30) P = .019	-.0139 (30) P = .471	1.0000 (30) P = .	.6066 (30) P = .020	-.3057 (30) P = .050	-.5779 (30) P = .009
V13	.3894 (30) P = .011	.3293 (30) P = .038	.3439 (30) P = .031	.3798 (30) P = .019	.3439 (30) P = .031	.3798 (30) P = .019	-.0139 (30) P = .471	.6066 (30) P = .020	1.0000 (30) P = .	-.1457 (30) P = .221	-.6301 (30) P = .000
V14	-.0113 (30) P = .476	-.0559 (30) P = .385	.3293 (30) P = .038	.3439 (30) P = .031	.3798 (30) P = .019	.3439 (30) P = .031	-.0139 (30) P = .471	1.0000 (30) P = .	-.1457 (30) P = .221	1.0000 (30) P = .	.4251 (30) P = .009
V15	-.4253 (30) P = .010	-.2653 (30) P = .078	.3814 (30) P = .019	.0332 (30) P = .431	.4659 (30) P = .005	-.4689 (30) P = .004	.5500 (30) P = .001	-.5779 (30) P = .000	-.6301 (30) P = .000	.4251 (30) P = .009	1.0000 (30) P = .

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.1186 (30) P= .266	.1262 (30) P= .253	-.2487 (30) P= .093	.2399 (30) P= .101	.4633 (30) P= .005	.4230 (30) P= .010	.3571 (30) P= .026
V6	.3187 (30) P= .043	.4470 (30) P= .007	-.0484 (30) P= .400	.2623 (30) P= .081	.3750 (30) P= .021	.2739 (30) P= .072	.3294 (30) P= .038
V7	.3354 (30) P= .035	-.2176 (30) P= .124	.0568 (30) P= .383	-.2625 (30) P= .081	-.1167 (30) P= .270	-.0443 (30) P= .408	.0019 (30) P= .496
V8	-.0405 (30) P= .416	.2615 (30) P= .081	-.0969 (30) P= .305	.3289 (30) P= .038	.3767 (30) P= .020	.0228 (30) P= .452	.1020 (30) P= .296
V9	.2667 (30) P= .077	-.2131 (30) P= .129	.2885 (30) P= .061	.0092 (30) P= .481	-.3073 (30) P= .049	-.2636 (30) P= .080	-.1860 (30) P= .163
V10	.2057 (30) P= .138	.2998 (30) P= .054	-.2183 (30) P= .123	.0500 (30) P= .396	.2693 (30) P= .075	.1652 (30) P= .191	.1823 (30) P= .167
V11	.5716 (30) P= .000	-.3268 (30) P= .039	.5017 (30) P= .002	-.3053 (30) P= .050	-.5771 (30) P= .000	-.2009 (30) P= .144	-.4006 (30) P= .014
V12	.0525 (30) P= .392	.2677 (30) P= .076	-.3264 (30) P= .039	.0178 (30) P= .463	.4281 (30) P= .009	.1980 (30) P= .147	.3466 (30) P= .030
V13	-.0555 (30) P= .385	.1105 (30) P= .281	-.2864 (30) P= .062	.1693 (30) P= .186	.4973 (30) P= .003	.4425 (30) P= .007	.3279 (30) P= .038
V14	.3613 (30) P= .025	-.3015 (30) P= .053	.3596 (30) P= .025	.1924 (30) P= .167	-.2211 (30) P= .120	.1614 (30) P= .197	-.3674 (30) P= .023
V15	.3206 (30) P= .042	-.3859 (30) P= .018	.4165 (30) P= .011	-.3237 (30) P= .040	-.4664 (30) P= .005	-.2701 (30) P= .074	-.3167 (30) P= .002

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (30) P= .	-.0274 (30) P= .443	.2052 (30) P= .138	-.2269 (30) P= .114	-.3865 (30) P= .017	-.0359 (30) P= .425	-.4579 (30) P= .005
V17	-.0274 (30) P= .443	1.0000 (30) P= .	-.3316 (30) P= .037	.5205 (30) P= .002	.5406 (30) P= .001	.0506 (30) P= .395	.2043 (30) P= .139
V18	.2052 (30) P= .138	-.3316 (30) P= .037	1.0000 (30) P= .	-.1623 (30) P= .196	-.5667 (30) P= .001	-.1555 (30) P= .206	-.3361 (30) P= .035
V19	-.2269 (30) P= .114	.5205 (30) P= .002	-.3316 (30) P= .037	1.0000 (30) P= .	.5194 (30) P= .002	.3085 (30) P= .049	.1630 (30) P= .195
V20	-.3865 (30) P= .017	.5406 (30) P= .001	-.5667 (30) P= .001	.5194 (30) P= .002	1.0000 (30) P= .	.3150 (30) P= .045	.6756 (30) P= .000
V21	-.0359 (30) P= .425	.0506 (30) P= .395	-.1555 (30) P= .206	.3085 (30) P= .049	.3150 (30) P= .045	1.0000 (30) P= .	.1759 (30) P= .175
V22	-.4579 (30) P= .005	.2043 (30) P= .139	-.3361 (30) P= .035	.1630 (30) P= .195	.6756 (30) P= .000	.1759 (30) P= .176	1.0000 (30) P= .

[illegible]

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	.0016 (26) P= .497	.1021 (26) P= .310	-.4513 (26) P= .010	.1282 (26) P= .266	.0857 (26) P= .339	-.1960 (26) P= .169	-.0867 (26) P= .337
V6	-.4203 (26) P= .016	-.1512 (26) P= .230	-.0142 (26) P= .473	.1164 (26) P= .286	-.3399 (26) P= .045	.3590 (26) P= .036	-.2372 (26) P= .122
V7	.2318 (26) P= .127	.1146 (26) P= .289	.1953 (26) P= .169	-.0269 (26) P= .448	.1136 (26) P= .290	-.0046 (26) P= .491	.0402 (26) P= .423
V8	.2115 (26) P= .150	-.0601 (26) P= .385	.4468 (26) P= .011	-.0212 (26) P= .459	.1765 (26) P= .194	-.2344 (26) P= .125	.1404 (26) P= .247
V9	.4953 (26) P= .005	.1692 (26) P= .204	.1894 (26) P= .177	.0543 (26) P= .396	.2764 (26) P= .086	.0565 (26) P= .392	.1612 (26) P= .216
V10	.4487 (26) P= .011	.6854 (26) P= .000	.0092 (26) P= .482	.1235 (26) P= .274	.6806 (26) P= .000	.3957 (26) P= .023	.4773 (26) P= .007
V11	.3116 (26) P= .061	.5018 (26) P= .005	.1885 (26) P= .178	.1611 (26) P= .216	.3926 (26) P= .024	.1647 (26) P= .211	.3284 (26) P= .051
V12	.0486 (26) P= .407	.3932 (26) P= .023	.2176 (26) P= .143	.3064 (26) P= .064	.1773 (26) P= .193	.4771 (26) P= .007	.0188 (26) P= .464
V13	.4134 (26) P= .018	.5529 (26) P= .002	.0816 (26) P= .346	.1542 (26) P= .226	.4562 (26) P= .010	.6422 (26) P= .000	.3947 (26) P= .023
V14	.2546 (26) P= .105	.1085 (26) P= .299	.6958 (26) P= .000	.2489 (26) P= .110	.1772 (26) P= .193	.1167 (26) P= .285	.0954 (26) P= .321
V15	.0977 (26) P= .317	.2994 (26) P= .069	.2067 (26) P= .156	.1757 (26) P= .195	.3215 (26) P= .055	.0889 (26) P= .333	.2618 (26) P= .098

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (26) P= .	.4957 (26) P= .005	.2577 (26) P= .102	.0500 (26) P= .404	.6124 (26) P= .000	.2591 (26) P= .101	.4551 (26) P= .010
V17	.4967 (26) P= .005	1.0000 (26) P= .	.1885 (26) P= .178	.5010 (26) P= .005	.8373 (26) P= .000	.4338 (26) P= .013	.7774 (26) P= .000
V18	.2577 (26) P= .102	.1885 (26) P= .178	1.0000 (26) P= .	.2232 (26) P= .136	.3153 (26) P= .058	.1954 (26) P= .169	.2011 (26) P= .162
V19	.0500 (26) P= .404	.5010 (26) P= .005	.2577 (26) P= .102	1.0000 (26) P= .	.3519 (26) P= .039	.4227 (26) P= .016	.4637 (26) P= .009
V20	.6124 (26) P= .000	.4957 (26) P= .005	.2577 (26) P= .102	.0500 (26) P= .404	1.0000 (26) P= .	.3146 (26) P= .059	.8532 (26) P= .000
V21	.2591 (26) P= .101	.4338 (26) P= .013	.4338 (26) P= .013	.4227 (26) P= .016	.3146 (26) P= .059	1.0000 (26) P= .	.4255 (26) P= .015
V22	.4551 (26) P= .010	.7774 (26) P= .000	.2011 (26) P= .162	.4637 (26) P= .009	.8532 (26) P= .000	.4255 (26) P= .015	1.0000 (26) P= .

[illegible]

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.2176 (30) P= .124	.0619 (30) P= .373	-.3749 (30) P= .021	.1401 (30) P= .230	-.1000 (30) P= .300	.0315 (30) P= .434	.2025 (30) P= .142
V6	-.0185 (30) P= .461	.1365 (30) P= .236	-.3915 (30) P= .016	.0165 (30) P= .466	-.0811 (30) P= .335	.3286 (30) P= .038	.0253 (30) P= .447
V7	-.0721 (30) P= .353	-.1730 (30) P= .180	.2240 (30) P= .117	-.1207 (30) P= .263	-.0025 (30) P= .495	-.3694 (30) P= .022	-.0803 (30) P= .337
V8	-.0441 (30) P= .409	-.2304 (30) P= .110	.2976 (30) P= .055	-.1851 (30) P= .164	-.1403 (30) P= .130	-.2537 (30) P= .088	-.0565 (30) P= .383
V9	.2047 (30) P= .119	.2372 (30) P= .103	.0654 (30) P= .366	.1733 (30) P= .180	.1513 (30) P= .212	-.1107 (30) P= .184	.0617 (30) P= .373
V10	.2541 (30) P= .088	.5502 (30) P= .001	.1140 (30) P= .274	.3439 (30) P= .031	.6365 (30) P= .000	.3977 (30) P= .015	.3280 (30) P= .038
V11	.1793 (30) P= .171	-.1406 (30) P= .229	.4080 (30) P= .013	-.0075 (30) P= .484	.0342 (30) P= .429	-.4373 (30) P= .008	-.1467 (30) P= .220
V12	-.0355 (30) P= .426	.4035 (30) P= .014	-.1208 (30) P= .262	.4287 (30) P= .009	.6364 (30) P= .000	.2613 (30) P= .082	.7210 (30) P= .000
V13	-.2090 (30) P= .134	.4293 (30) P= .009	-.1681 (30) P= .187	.6424 (30) P= .000	.5717 (30) P= .000	.7334 (30) P= .000	.5191 (30) P= .002
V14	.0425 (30) P= .412	-.4008 (30) P= .014	.5860 (30) P= .000	-.1190 (30) P= .256	-.2334 (30) P= .107	-.4046 (30) P= .013	-.2251 (30) P= .116
V15	.4564 (30) P= .006	-.2664 (30) P= .077	.5999 (30) P= .000	-.1047 (30) P= .291	-.3472 (30) P= .030	-.3097 (30) P= .048	-.6516 (30) P= .000

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.1643 (30) P= .193	.5772 (30) P= .000	.0214 (30) P= .455	.0396 (30) P= .418	-.1601 (30) P= .199	-.1425 (30) P= .226
V17	.1643 (30) P= .193	1.0000 (0) P= .	-.2864 (30) P= .062	.6205 (30) P= .000	.7928 (30) P= .000	.3730 (30) P= .021	.4631 (30) P= .005
V18	.5772 (30) P= .000	-.2864 (30) P= .062	1.0000 (0) P= .	-.1089 (30) P= .283	-.2282 (30) P= .113	-.2950 (30) P= .057	-.4040 (30) P= .013
V19	.0214 (30) P= .455	.6205 (30) P= .000	-.1089 (30) P= .283	1.0000 (0) P= .	.7186 (30) P= .000	.3874 (30) P= .017	.5798 (30) P= .000
V20	.0396 (30) P= .418	.7928 (30) P= .000	-.2282 (30) P= .113	.7186 (30) P= .000	1.0000 (0) P= .	.3627 (30) P= .024	.7245 (30) P= .000
V21	-.1601 (30) P= .199	.3730 (30) P= .021	-.2950 (30) P= .057	.3874 (30) P= .017	.3627 (30) P= .024	1.0000 (0) P= .	.2542 (30) P= .088
V22	-.1425 (30) P= .226	.4631 (30) P= .005	-.4040 (30) P= .013	.5798 (30) P= .000	.7245 (30) P= .000	.2542 (30) P= .088	1.0000 (0) P= .

الملاحق

V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5 (1.0000 P = .	V6 (1.637 P = .110	V7 (.1728 P = .097	V8 (.1128 P = .200	V9 (.1534 P = .125	V10 (.0362 P = .394	V11 (.3027 P = .010	V12 (.0665 P = .310	V13 (.0025 P = .492	V14 (.0076 P = .477	V15 (.0071 P = .479
V6 (.1637 P = .110	V6 (0 P = .	V7 (.1154 P = .194	V8 (.0872 P = .258	V9 (.0078 P = .477	V10 (.2402 P = .035	V11 (.0625 P = .321	V12 (.0657 P = .312	V13 (.2401 P = .035	V14 (.0384 P = .387	V15 (.2405 P = .024
V7 (.1728 P = .097	V6 (.1154 P = .194	V7 (0 P = .	V8 (.2306 P = .041	V9 (.2167 P = .051	V10 (.3363 P = .005	V11 (.4481 P = .580	V12 (.1231 P = .179	V13 (.2004 P = .066	V14 (.1792 P = .089	V15 (.0611 P = .325
V8 (.1128 P = .200	V6 (.0872 P = .258	V7 (.2306 P = .041	V8 (0 P = .	V9 (.2925 P = .581	V10 (.1681 P = .104	V11 (.1536 P = .125	V12 (.0659 P = .000	V13 (.1236 P = .174	V14 (.1783 P = .090	V15 (.1941 P = .072
V9 (.1534 P = .125	V6 (.0078 P = .477	V7 (.1000 P = .581	V8 (.2925 P = .581	V9 (0 P = .	V10 (.0462 P = .385	V11 (.3393 P = .005	V12 (.0328 P = .403	V13 (.0371 P = .391	V14 (.1734 P = .096	V15 (.2178 P = .050
V10 (.0362 P = .394	V6 (.2402 P = .035	V7 (.3363 P = .005	V8 (.4481 P = .580	V9 (.1508 P = .129	V10 (0 P = .	V11 (.1508 P = .129	V12 (.04371 P = .000	V13 (.4128 P = .001	V14 (.0457 P = .367	V15 (.0748 P = .288
V11 (.3027 P = .010	V6 (.4693 P = .125	V7 (.0328 P = .403	V8 (.1508 P = .129	V9 (.1508 P = .129	V10 (.0328 P = .403	V11 (.2048 P = .000	V12 (.2048 P = .000	V13 (.1896 P = .1025	V14 (.1025 P = .222	V15 (.0600 P = .327
V12 (.0665 P = .310	V6 (.2401 P = .035	V7 (.2004 P = .066	V8 (.1256 P = .174	V9 (.0371 P = .391	V10 (.4128 P = .001	V11 (.2048 P = .062	V12 (0 P = .	V13 (.2786 P = .017	V14 (.1243 P = .176	V15 (.3393 P = .001
V13 (.0025 P = .492	V6 (.0384 P = .387	V7 (.1792 P = .089	V8 (.1783 P = .090	V9 (.1734 P = .096	V10 (.1681 P = .104	V11 (.1536 P = .125	V12 (.0659 P = .000	V13 (.1236 P = .174	V14 (.1783 P = .090	V15 (.1941 P = .072
V14 (.0076 P = .477	V6 (.1154 P = .194	V7 (0 P = .	V8 (.2306 P = .041	V9 (.2167 P = .051	V10 (.3363 P = .005	V11 (.4481 P = .580	V12 (.1231 P = .179	V13 (.2004 P = .066	V14 (.1792 P = .089	V15 (.0611 P = .325
V15 (.0630 P = .410	V6 (.2405 P = .024	V7 (.1728 P = .097	V8 (.1128 P = .200	V9 (.1534 P = .125	V10 (.0362 P = .394	V11 (.3027 P = .010	V12 (.0665 P = .310	V13 (.0025 P = .492	V14 (.0076 P = .477	V15 (.0071 P = .479

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.1820 (58) P= .086	.0607 (58) P= .325	.0469 (58) P= .363	.0635 (58) P= .318	-.0358 (58) P= .395	-.0070 (58) P= .479	-.0144 (58) P= .457
V6	.1720 (58) P= .098	-.0332 (58) P= .402	-.0591 (58) P= .330	.0835 (58) P= .267	-.1686 (58) P= .103	-.0208 (58) P= .438	.0170 (58) P= .450
V7	.3245 (58) P= .006	-.1070 (58) P= .212	-.0630 (58) P= .319	.0674 (58) P= .307	.2308 (58) P= .041	.0778 (58) P= .281	-.1462 (58) P= .137
V8	.0864 (58) P= .260	-.1307 (58) P= .164	-.0513 (58) P= .351	.0131 (58) P= .461	.0847 (58) P= .264	.0878 (58) P= .256	-.2949 (58) P= .012
V9	.3753 (58) P= .002	.1326 (58) P= .161	-.0342 (58) P= .399	.0606 (58) P= .326	.1442 (58) P= .140	.0917 (58) P= .247	-.0445 (58) P= .370
V10	.2706 (58) P= .020	.3098 (58) P= .009	.0685 (58) P= .305	.1838 (58) P= .084	.2240 (58) P= .046	.0960 (58) P= .237	.2946 (58) P= .012
V11	.2056 (58) P= .061	-.0176 (58) P= .448	.1656 (58) P= .107	-.1559 (58) P= .121	.1502 (58) P= .130	-.1365 (58) P= .153	-.0464 (58) P= .365
V12	.0971 (58) P= .234	.1935 (58) P= .073	.2459 (58) P= .031	.1215 (58) P= .182	.1775 (58) P= .091	-.2432 (58) P= .033	.3657 (58) P= .002
V13	.1625 (58) P= .111	.1361 (58) P= .154	-.1004 (58) P= .227	.4532 (58) P= .000	-.0039 (58) P= .488	.1037 (58) P= .219	.1276 (58) P= .170
V14	.0524 (58) P= .348	.0781 (58) P= .280	.4969 (58) P= .000	.2962 (58) P= .012	.2324 (58) P= .040	-.0447 (58) P= .369	-.1450 (58) P= .139
V15	-.0647 (58) P= .315	-.1702 (58) P= .101	-.0487 (58) P= .358	-.1776 (58) P= .091	-.1200 (58) P= .185	-.0001 (58) P= .500	-.2816 (58) P= .016

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (.58) P=.	.2365 (.58) P=.037	-.1029 (.58) P=.221	.2691 (.58) P=.021	.0937 (.58) P=.242	.1564 (.58) P=.120	-.1382 (.58) P=.150
V17	.2365 (.58) P=.037	1.0000 (.58) P=.	.0617 (.58) P=.323	-.0210 (.58) P=.438	.2932 (.58) P=.013	.2577 (.58) P=.025	.3534 (.58) P=.003
V18	-.1029 (.58) P=.221	.0617 (.58) P=.323	1.0000 (.58) P=.	.0452 (.58) P=.368	.1060 (.58) P=.214	-.2231 (.58) P=.046	.1185 (.58) P=.188
V19	.2691 (.58) P=.021	-.0210 (.58) P=.438	.0452 (.58) P=.368	1.0000 (.58) P=.	.0119 (.58) P=.465	.2664 (.58) P=.022	.1001 (.58) P=.227
V20	.0937 (.58) P=.242	.2932 (.58) P=.013	.2664 (.58) P=.022	.1060 (.58) P=.214	1.0000 (.58) P=.	-.1579 (.58) P=.118	.4021 (.58) P=.001
V21	.1564 (.58) P=.120	.2577 (.58) P=.025	-.2231 (.58) P=.046	.2691 (.58) P=.021	.0937 (.58) P=.242	1.0000 (.58) P=.	-.0637 (.58) P=.317
V22	-.1382 (.58) P=.150	.3534 (.58) P=.003	.1185 (.58) P=.188	.1001 (.58) P=.227	.4021 (.58) P=.001	-.0637 (.58) P=.317	1.0000 (.58) P=.

الملاحق

— (००३) —

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	$\begin{matrix} -.2910 \\ (58) \\ P = .013 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1923 \\ (58) \\ P = .074 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2400 \\ (58) \\ P = .035 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3018 \\ (58) \\ P = .011 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0407 \\ (58) \\ P = .381 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1462 \\ (58) \\ P = .137 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3452 \\ (58) \\ P = .004 \end{matrix}$
V6	$\begin{matrix} -.0941 \\ (58) \\ P = .241 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0078 \\ (58) \\ P = .477 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1035 \\ (58) \\ P = .220 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0206 \\ (58) \\ P = .439 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0313 \\ (58) \\ P = .408 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0425 \\ (58) \\ P = .376 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1767 \\ (58) \\ P = .092 \end{matrix}$
V7	$\begin{matrix} .1504 \\ (58) \\ P = .130 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0306 \\ (58) \\ P = .410 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1628 \\ (58) \\ P = .111 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0890 \\ (58) \\ P = .253 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1377 \\ (58) \\ P = .151 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1433 \\ (58) \\ P = .142 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1955 \\ (58) \\ P = .071 \end{matrix}$
V8	$\begin{matrix} .2612 \\ (58) \\ P = .024 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0443 \\ (58) \\ P = .371 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2771 \\ (58) \\ P = .018 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0184 \\ (58) \\ P = .446 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1803 \\ (58) \\ P = .088 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1879 \\ (58) \\ P = .079 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0651 \\ (58) \\ P = .314 \end{matrix}$
V9	$\begin{matrix} .2086 \\ (58) \\ P = .058 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1476 \\ (58) \\ P = .134 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1263 \\ (58) \\ P = .172 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1199 \\ (58) \\ P = .185 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0705 \\ (58) \\ P = .299 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0543 \\ (58) \\ P = .343 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0028 \\ (58) \\ P = .492 \end{matrix}$
V10	$\begin{matrix} .1092 \\ (58) \\ P = .207 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3784 \\ (58) \\ P = .002 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1966 \\ (58) \\ P = .070 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2245 \\ (58) \\ P = .045 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3485 \\ (58) \\ P = .004 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1111 \\ (58) \\ P = .203 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2382 \\ (58) \\ P = .036 \end{matrix}$
V11	$\begin{matrix} .1451 \\ (58) \\ P = .139 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0362 \\ (58) \\ P = .394 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3500 \\ (58) \\ P = .004 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0945 \\ (58) \\ P = .240 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0789 \\ (58) \\ P = .278 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1184 \\ (58) \\ P = .188 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2059 \\ (58) \\ P = .061 \end{matrix}$
V12	$\begin{matrix} .0439 \\ (58) \\ P = .372 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2932 \\ (58) \\ P = .013 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2472 \\ (58) \\ P = .031 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3253 \\ (58) \\ P = .006 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3709 \\ (58) \\ P = .002 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0381 \\ (58) \\ P = .388 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .4859 \\ (58) \\ P = .000 \end{matrix}$
V13	$\begin{matrix} .1769 \\ (58) \\ P = .092 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2600 \\ (58) \\ P = .024 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0482 \\ (58) \\ P = .360 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0142 \\ (58) \\ P = .458 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2074 \\ (58) \\ P = .059 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1848 \\ (58) \\ P = .082 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0798 \\ (58) \\ P = .276 \end{matrix}$
V14	$\begin{matrix} .1599 \\ (58) \\ P = .115 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1326 \\ (58) \\ P = .161 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1807 \\ (58) \\ P = .087 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3281 \\ (58) \\ P = .006 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0464 \\ (58) \\ P = .365 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0268 \\ (58) \\ P = .421 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2374 \\ (58) \\ P = .036 \end{matrix}$
V15	$\begin{matrix} .3488 \\ (58) \\ P = .004 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0557 \\ (58) \\ P = .339 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3751 \\ (58) \\ P = .002 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0274 \\ (58) \\ P = .419 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0905 \\ (58) \\ P = .250 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3399 \\ (58) \\ P = .005 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2130 \\ (58) \\ P = .054 \end{matrix}$

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.1863 (58) P= .081	-.1242 (58) P= .176	-.0713 (58) P= .297	-.0315 (58) P= .407	.4948 (58) P= .000	-.1795 (58) P= .089
V17	.1863 (58) P= .081	1.0000 (0) P= .	-.0844 (58) P= .264	.3321 (58) P= .005	.4812 (58) P= .000	-.1083 (58) P= .209	.2311 (58) P= .040
V18	-.1242 (58) P= .176	-.0844 (58) P= .264	1.0000 (0) P= .	-.1836 (58) P= .084	.0272 (58) P= .420	.1555 (58) P= .122	-.2996 (58) P= .011
V19	-.0713 (58) P= .297	.3321 (58) P= .005	-.1836 (58) P= .084	1.0000 (0) P= .	.1427 (58) P= .143	-.0049 (58) P= .485	.2499 (58) P= .029
V20	-.0315 (58) P= .407	.4812 (58) P= .000	.0272 (58) P= .420	.1427 (58) P= .143	1.0000 (0) P= .	-.1421 (58) P= .144	.2989 (58) P= .011
V21	.4948 (58) P= .000	-.1083 (58) P= .209	.1555 (58) P= .122	-.0049 (58) P= .485	-.1421 (58) P= .144	1.0000 (0) P= .	-.2081 (58) P= .058
V22	-.1795 (58) P= .089	.2311 (58) P= .040	-.2996 (58) P= .011	.2499 (58) P= .029	.2989 (58) P= .011	-.2081 (58) P= .058	1.0000 (0) P= .

V5	1.0000 (57) P = .	V6	-.2595 (57) P = .026	V7	-.2917 (57) P = .014	V8	-.1788 (57) P = .092	V9	-.3355 (57) P = .005	V10	-.1184 (57) P = .190	V11	-.2618 (57) P = .025	V12	-.0773 (57) P = .284	V13	-.0545 (57) P = .344	V14	-.1473 (57) P = .137	V15	-.0426 (57) P = .377
V6	-.2595 (57) P = .026	1.0000 (0) P = .	-.3729 (57) P = .002	-.2007 (57) P = .067	-.0625 (57) P = .322	-.1877 (57) P = .081	-.2067 (57) P = .061	-.2732 (57) P = .020	-.0309 (57) P = .410	-.3432 (57) P = .004	-.2344 (57) P = .040	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375			
V7	-.2917 (57) P = .014	-.3729 (57) P = .002	1.0000 (0) P = .	-.2632 (57) P = .024	-.0685 (57) P = .304	-.0925 (57) P = .247	-.5564 (57) P = .000	-.0380 (57) P = .389	-.2340 (57) P = .000	-.4352 (57) P = .000	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375			
V8	-.1788 (57) P = .092	-.2007 (57) P = .067	-.3729 (57) P = .002	1.0000 (0) P = .	-.2442 (57) P = .034	-.2285 (57) P = .044	-.1342 (57) P = .160	-.2770 (57) P = .019	-.0821 (57) P = .000	-.2631 (57) P = .024	-.1891 (57) P = .079	-.1985 (57) P = .067	-.2409 (57) P = .035	-.2631 (57) P = .024	-.1891 (57) P = .079	-.1985 (57) P = .067	-.2409 (57) P = .035	-.2631 (57) P = .024			
V9	-.3355 (57) P = .005	-.1877 (57) P = .081	-.2067 (57) P = .061	-.2732 (57) P = .020	-.0309 (57) P = .410	-.3432 (57) P = .004	-.2344 (57) P = .040	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.4352 (57) P = .000	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375			
V10	-.1184 (57) P = .190	-.1788 (57) P = .092	-.2007 (57) P = .087	-.3739 (57) P = .002	1.0000 (0) P = .	-.2442 (57) P = .034	-.2285 (57) P = .044	-.1342 (57) P = .160	-.2770 (57) P = .019	-.0821 (57) P = .000	-.2631 (57) P = .024	-.1891 (57) P = .079	-.1985 (57) P = .067	-.2409 (57) P = .035	-.2631 (57) P = .024	-.1891 (57) P = .079	-.1985 (57) P = .067	-.2409 (57) P = .035			
V11	-.2618 (57) P = .025	-.3739 (57) P = .002	1.0000 (0) P = .	-.2632 (57) P = .024	-.0685 (57) P = .304	-.0925 (57) P = .247	-.5564 (57) P = .000	-.0380 (57) P = .389	-.2340 (57) P = .000	-.4352 (57) P = .000	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375			
V12	-.0773 (57) P = .284	-.2732 (57) P = .020	-.3739 (57) P = .002	1.0000 (0) P = .	-.2632 (57) P = .024	-.0685 (57) P = .304	-.0925 (57) P = .247	-.5564 (57) P = .000	-.0380 (57) P = .389	-.2340 (57) P = .000	-.4352 (57) P = .000	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375			
V13	-.0545 (57) P = .344	-.10309 (57) P = .410	-.3432 (57) P = .004	-.2344 (57) P = .040	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375			
V14	-.1473 (57) P = .137	-.3432 (57) P = .004	-.2344 (57) P = .040	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375			
V15	-.0426 (57) P = .377	-.2344 (57) P = .040	-.1317 (57) P = .154	-.2340 (57) P = .000	-.0838 (57) P = .268	-.1602 (57) P = .104	-.1862 (57) P = .083	-.0375 (57) P = .391	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375	-.0431 (57) P = .375			

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.0747 (57) P= .291	.1050 (57) P= .218	-.1487 (57) P= .135	.0902 (57) P= .252	.0951 (57) P= .241	.0647 (57) P= .316	.1845 (57) P= .085
V6	-.1514 (57) P= .130	.1014 (57) P= .227	-.1752 (57) P= .096	-.1539 (57) P= .127	-.0994 (57) P= .231	.0414 (57) P= .380	.1499 (57) P= .133
V7	-.1122 (57) P= .203	-.0367 (57) P= .393	.2274 (57) P= .044	.1512 (57) P= .131	.0320 (57) P= .407	-.1304 (57) P= .167	-.2285 (57) P= .044
V8	.0557 (57) P= .340	-.1719 (57) P= .100	.1526 (57) P= .128	-.1303 (57) P= .167	.1462 (57) P= .139	-.1512 (57) P= .131	-.2931 (57) P= .013
V9	.3624 (57) P= .003	-.0329 (57) P= .404	.0344 (57) P= .400	-.1285 (57) P= .170	.0709 (57) P= .300	-.0402 (57) P= .383	.1320 (57) P= .164
V10	.1970 (57) P= .071	.5192 (57) P= .000	-.2745 (57) P= .019	.3514 (57) P= .004	.2780 (57) P= .018	-.3036 (57) P= .011	.2080 (57) P= .060
V11	.0452 (57) P= .369	-.0425 (57) P= .377	.3091 (57) P= .010	-.0321 (57) P= .406	.0200 (57) P= .441	-.0717 (57) P= .298	-.1483 (57) P= .135
V12	.0742 (57) P= .292	.2449 (57) P= .033	-.1869 (57) P= .082	.4026 (57) P= .001	.1763 (57) P= .095	-.0563 (57) P= .339	.3713 (57) P= .002
V13	.3159 (57) P= .008	.2568 (57) P= .027	.0228 (57) P= .433	.0101 (57) P= .470	.4415 (57) P= .000	.0820 (57) P= .272	.1367 (57) P= .155
V14	.2317 (57) P= .041	.0873 (57) P= .259	.2634 (57) P= .024	.4260 (57) P= .000	.0818 (57) P= .273	-.2686 (57) P= .022	-.2629 (57) P= .024
V15	-.0511 (57) P= .353	-.1496 (57) P= .133	.4541 (57) P= .000	-.3474 (57) P= .004	.0542 (57) P= .345	.1334 (57) P= .161	-.3208 (57) P= .007

الملاحق

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.1313 (57) P= .165	-.1268 (57) P= .174	-.0469 (57) P= .365	.0328 (57) P= .404	-.2860 (57) P= .016	-.1003 (57) P= .229
V17	.1313 (57) P= .165	1.0000 (0) P= .	-.2203 (57) P= .050	.2748 (57) P= .019	.5302 (57) P= .000	-.2984 (57) P= .012	.2510 (57) P= .030
V18	-.1268 (57) P= .174	-.2203 (57) P= .050	1.0000 (0) P= .	.0038 (57) P= .489	.1127 (57) P= .202	.2446 (57) P= .033	-.3364 (57) P= .005
V19	-.0469 (57) P= .365	.2748 (57) P= .019	.0038 (57) P= .489	1.0000 (0) P= .	.2481 (57) P= .031	.0664 (57) P= .312	.2065 (57) P= .062
V20	.0328 (57) P= .404	.5302 (57) P= .000	.1127 (57) P= .202	.2481 (57) P= .031	1.0000 (0) P= .	.0163 (57) P= .452	.2754 (57) P= .019
V21	-.2860 (57) P= .016	-.2984 (57) P= .012	.2446 (57) P= .033	.0664 (57) P= .312	.0163 (57) P= .452	1.0000 (0) P= .	-.0727 (57) P= .296
V22	-.1003 (57) P= .229	.2510 (57) P= .030	-.3364 (57) P= .005	.2065 (57) P= .062	.2754 (57) P= .019	-.0727 (57) P= .296	1.0000 (0) P= .

الملاحق

_____ (00A) _____

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	$\begin{matrix} -.2649 \\ (\quad 59) \\ P = .021 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1942 \\ (\quad 59) \\ P = .070 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1208 \\ (\quad 59) \\ P = .181 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2282 \\ (\quad 59) \\ P = .041 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0751 \\ (\quad 59) \\ P = .283 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0404 \\ (\quad 59) \\ P = .381 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1557 \\ (\quad 59) \\ P = .118 \end{matrix}$
V6	$\begin{matrix} .2972 \\ (\quad 59) \\ P = .011 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0693 \\ (\quad 59) \\ P = .301 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0933 \\ (\quad 59) \\ P = .241 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1314 \\ (\quad 59) \\ P = .161 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1027 \\ (\quad 59) \\ P = .219 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1477 \\ (\quad 59) \\ P = .132 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0415 \\ (\quad 59) \\ P = .378 \end{matrix}$
V7	$\begin{matrix} .4310 \\ (\quad 59) \\ P = .000 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1387 \\ (\quad 59) \\ P = .147 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0920 \\ (\quad 59) \\ P = .244 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0337 \\ (\quad 59) \\ P = .400 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0091 \\ (\quad 59) \\ P = .473 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1297 \\ (\quad 59) \\ P = .164 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1133 \\ (\quad 59) \\ P = .196 \end{matrix}$
V8	$\begin{matrix} .1846 \\ (\quad 59) \\ P = .081 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0379 \\ (\quad 59) \\ P = .388 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1106 \\ (\quad 59) \\ P = .202 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1697 \\ (\quad 59) \\ P = .099 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1388 \\ (\quad 59) \\ P = .147 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2246 \\ (\quad 59) \\ P = .044 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0341 \\ (\quad 59) \\ P = .399 \end{matrix}$
V9	$\begin{matrix} .2959 \\ (\quad 59) \\ P = .011 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0084 \\ (\quad 59) \\ P = .475 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0641 \\ (\quad 59) \\ P = .315 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0599 \\ (\quad 59) \\ P = .326 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1309 \\ (\quad 59) \\ P = .162 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0775 \\ (\quad 59) \\ P = .280 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1676 \\ (\quad 59) \\ P = .102 \end{matrix}$
V10	$\begin{matrix} .2473 \\ (\quad 59) \\ P = .029 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1870 \\ (\quad 59) \\ P = .078 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0465 \\ (\quad 59) \\ P = .363 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0844 \\ (\quad 59) \\ P = .262 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2822 \\ (\quad 59) \\ P = .015 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1005 \\ (\quad 59) \\ P = .224 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2640 \\ (\quad 59) \\ P = .022 \end{matrix}$
V11	$\begin{matrix} .3018 \\ (\quad 59) \\ P = .010 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0570 \\ (\quad 59) \\ P = .334 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1883 \\ (\quad 59) \\ P = .077 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1785 \\ (\quad 59) \\ P = .088 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0215 \\ (\quad 59) \\ P = .436 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0385 \\ (\quad 59) \\ P = .386 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1562 \\ (\quad 59) \\ P = .119 \end{matrix}$
V12	$\begin{matrix} .1328 \\ (\quad 59) \\ P = .158 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2586 \\ (\quad 59) \\ P = .024 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0069 \\ (\quad 59) \\ P = .479 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1165 \\ (\quad 59) \\ P = .190 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3436 \\ (\quad 59) \\ P = .004 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0854 \\ (\quad 59) \\ P = .260 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .4870 \\ (\quad 59) \\ P = .000 \end{matrix}$
V13	$\begin{matrix} .0767 \\ (\quad 59) \\ P = .282 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1479 \\ (\quad 59) \\ P = .132 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1458 \\ (\quad 59) \\ P = .135 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3719 \\ (\quad 59) \\ P = .002 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1258 \\ (\quad 59) \\ P = .171 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1699 \\ (\quad 59) \\ P = .099 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0860 \\ (\quad 59) \\ P = .259 \end{matrix}$
V14	$\begin{matrix} .0456 \\ (\quad 59) \\ P = .366 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1329 \\ (\quad 59) \\ P = .158 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3198 \\ (\quad 59) \\ P = .007 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2064 \\ (\quad 59) \\ P = .058 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0507 \\ (\quad 59) \\ P = .352 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1011 \\ (\quad 59) \\ P = .223 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1416 \\ (\quad 59) \\ P = .142 \end{matrix}$
V15	$\begin{matrix} .3447 \\ (\quad 59) \\ P = .004 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0872 \\ (\quad 59) \\ P = .256 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1117 \\ (\quad 59) \\ P = .200 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1643 \\ (\quad 59) \\ P = .107 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2534 \\ (\quad 59) \\ P = .026 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1807 \\ (\quad 59) \\ P = .085 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1630 \\ (\quad 59) \\ P = .109 \end{matrix}$

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.2457 (59) P= .030	-.0983 (59) P= .229	.1815 (59) P= .084	.0477 (59) P= .360	.4716 (59) P= .000	-.1727 (59) P= .095
V17	.2457 (59) P= .030	1.0000 (0) P= .	.2249 (59) P= .043	.0868 (59) P= .257	.2862 (59) P= .014	.2847 (59) P= .014	.3157 (59) P= .007
V18	-.0983 (59) P= .229	.2249 (59) P= .043	1.0000 (0) P= .	-.2276 (59) P= .041	-.0024 (59) P= .493	-.1234 (59) P= .176	.0210 (59) P= .437
V19	.1815 (59) P= .084	.0868 (59) P= .257	-.2276 (59) P= .041	1.0000 (0) P= .	-.0528 (59) P= .346	.1449 (59) P= .137	.1757 (59) P= .092
V20	.0477 (59) P= .360	.2862 (59) P= .014	-.0024 (59) P= .493	-.0528 (59) P= .346	1.0000 (0) P= .	-.2103 (59) P= .055	.3778 (59) P= .002
V21	.4716 (59) P= .000	.2847 (59) P= .014	-.1234 (59) P= .176	.1449 (59) P= .137	-.2103 (59) P= .055	1.0000 (0) P= .	-.1804 (59) P= .086
V22	-.1727 (59) P= .095	.3157 (59) P= .007	.0210 (59) P= .437	.1757 (59) P= .092	.3778 (59) P= .002	-.1804 (59) P= .086	1.0000 (0) P= .

V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
(V5 P = .	{ -3255 (O) P = .004	{ -3591 (G) P = .001	{ -2438 (G) P = .023	{ -2701 (G) P = .011	{ -.0052 (G) P = .483	{ -.2897 (G) P = .009	{ -.0250 (G) P = .420	{ -.0821 (G) P = .254	{ -.0991 (G) P = .212	{ -.0559 (G) P = .324
(V6 P = .004	{ 1.0000 (O) P = .	{ -4141 (G) P = .000	{ -3651 (G) P = .001	{ -1814 (G) P = .071	{ .0211 (G) P = .433	{ -.2007 (G) P = .052	{ -.0091 (G) P = .471	{ .1291 (G) P = .149	{ -.2444 (G) P = .022	{ .0218 (G) P = .430
(V7 P = .001	{ -4141 (G) P = .	{ 1.0000 (O) P = .	{ .4077 (G) P = .000	{ .4526 (G) P = .000	{ -.0092 (G) P = .471	{ .6193 (G) P = .000	{ -.0424 (G) P = .367	{ -.0630 (G) P = .306	{ .3781 (G) P = .001	{ .1656 (G) P = .090
(V8 P = .023	{ -2438 (G) P = .001	{ .4077 (G) P = .000	{ 1.0000 (O) P = .	{ .3418 (G) P = .002	{ -.1684 (G) P = .087	{ .1619 (G) P = .095	{ -.1537 (G) P = .107	{ -.1022 (G) P = .205	{ -.0954 (G) P = .221	{ .2508 (G) P = .217
(V9 P = .011	{ -2701 (G) P = .001	{ .4526 (G) P = .000	{ .3418 (G) P = .002	{ 1.0000 (O) P = .	{ -.0789 (G) P = .263	{ .6010 (G) P = .000	{ -.0640 (G) P = .303	{ .0215 (G) P = .432	{ -.0937 (G) P = .225	{ -.0603 (G) P = .314
(V10 P = .483	{ -0052 (G) P = .483	{ -0092 (G) P = .471	{ .4077 (G) P = .000	{ .4526 (G) P = .000	{ -.0092 (G) P = .471	{ .6193 (G) P = .000	{ -.0424 (G) P = .367	{ -.0630 (G) P = .306	{ .3781 (G) P = .001	{ .1656 (G) P = .090
(V11 P = .007	{ -2897 (G) P = .007	{ .6193 (G) P = .000	{ .4077 (G) P = .000	{ .4526 (G) P = .000	{ -.0092 (G) P = .471	{ .6193 (G) P = .000	{ -.0424 (G) P = .367	{ -.0630 (G) P = .306	{ .3781 (G) P = .001	{ .1656 (G) P = .090
(V12 P = .420	{ -0250 (G) P = .420	{ -0091 (G) P = .471	{ -0424 (G) P = .367	{ -1537 (G) P = .107	{ .4720 (G) P = .000	{ .0168 (G) P = .446	{ 1.0000 (O) P = .	{ .2903 (G) P = .009	{ .2464 (G) P = .022	{ -.2046 (G) P = .048
(V13 P = .254	{ -0821 (G) P = .254	{ -0630 (G) P = .306	{ -1022 (G) P = .405	{ .0215 (G) P = .432	{ .1705 (G) P = .084	{ -.0427 (G) P = .366	{ .2903 (G) P = .009	{ 1.0000 (O) P = .	{ -.0150 (G) P = .452	{ -.0586 (G) P = .319
(V14 P = .212	{ -0991 (G) P = .212	{ -2464 (G) P = .022	{ .0954 (G) P = .221	{ .0937 (G) P = .225	{ .0881 (G) P = .239	{ .1972 (G) P = .055	{ .2464 (G) P = .022	{ -.0150 (G) P = .452	{ 1.0000 (O) P = .	{ -.0740 (G) P = .275
(V15 P = .324	{ -0269 (G) P = .324	{ .0218 (G) P = .430	{ .2608 (G) P = .017	{ -.0603 (G) P = .314	{ -.0163 (G) P = .326	{ .1972 (G) P = .055	{ .2464 (G) P = .022	{ -.0150 (G) P = .452	{ 1.0000 (O) P = .	{ -.0740 (G) P = .275

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	$\begin{matrix} -.2308 \\ (\ 67) \\ P = .030 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0779 \\ (\ 67) \\ P = .265 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1697 \\ (\ 67) \\ P = .085 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1355 \\ (\ 67) \\ P = .137 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1200 \\ (\ 67) \\ P = .167 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0242 \\ (\ 67) \\ P = .423 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1095 \\ (\ 67) \\ P = .189 \end{matrix}$
V6	$\begin{matrix} -.0055 \\ (\ 67) \\ P = .482 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0222 \\ (\ 67) \\ P = .429 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1201 \\ (\ 67) \\ P = .166 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0108 \\ (\ 67) \\ P = .465 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0929 \\ (\ 67) \\ P = .227 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0247 \\ (\ 67) \\ P = .421 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1554 \\ (\ 57) \\ P = .105 \end{matrix}$
V7	$\begin{matrix} .2101 \\ (\ 67) \\ P = .044 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0738 \\ (\ 67) \\ P = .276 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0813 \\ (\ 67) \\ P = .256 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0202 \\ (\ 67) \\ P = .435 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0497 \\ (\ 67) \\ P = .345 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0096 \\ (\ 67) \\ P = .469 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1152 \\ (\ 67) \\ P = .177 \end{matrix}$
V8	$\begin{matrix} .1235 \\ (\ 67) \\ P = .150 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1338 \\ (\ 67) \\ P = .140 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0629 \\ (\ 67) \\ P = .307 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1787 \\ (\ 67) \\ P = .074 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1091 \\ (\ 67) \\ P = .190 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0738 \\ (\ 67) \\ P = .276 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1533 \\ (\ 67) \\ P = .108 \end{matrix}$
V9	$\begin{matrix} .2627 \\ (\ 67) \\ P = .016 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0267 \\ (\ 67) \\ P = .415 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1431 \\ (\ 67) \\ P = .124 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0432 \\ (\ 67) \\ P = .364 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2792 \\ (\ 67) \\ P = .011 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0179 \\ (\ 67) \\ P = .443 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0375 \\ (\ 67) \\ P = .382 \end{matrix}$
V10	$\begin{matrix} .2262 \\ (\ 67) \\ P = .033 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3979 \\ (\ 67) \\ P = .000 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0571 \\ (\ 67) \\ P = .323 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2859 \\ (\ 67) \\ P = .010 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3076 \\ (\ 67) \\ P = .006 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0340 \\ (\ 67) \\ P = .392 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2671 \\ (\ 67) \\ P = .014 \end{matrix}$
V11	$\begin{matrix} .1374 \\ (\ 67) \\ P = .134 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0433 \\ (\ 67) \\ P = .364 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2334 \\ (\ 67) \\ P = .029 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1306 \\ (\ 67) \\ P = .146 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1527 \\ (\ 67) \\ P = .109 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1236 \\ (\ 67) \\ P = .160 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0028 \\ (\ 67) \\ P = .491 \end{matrix}$
V12	$\begin{matrix} .1597 \\ (\ 67) \\ P = .098 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2888 \\ (\ 67) \\ P = .009 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0303 \\ (\ 67) \\ P = .404 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .4620 \\ (\ 67) \\ P = .000 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2874 \\ (\ 67) \\ P = .009 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0488 \\ (\ 67) \\ P = .347 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .4560 \\ (\ 67) \\ P = .000 \end{matrix}$
V13	$\begin{matrix} .1496 \\ (\ 67) \\ P = .113 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0109 \\ (\ 67) \\ P = .465 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0147 \\ (\ 67) \\ P = .453 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2517 \\ (\ 67) \\ P = .020 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3553 \\ (\ 67) \\ P = .002 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1159 \\ (\ 67) \\ P = .175 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1199 \\ (\ 67) \\ P = .167 \end{matrix}$
V14	$\begin{matrix} .0513 \\ (\ 67) \\ P = .340 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0150 \\ (\ 67) \\ P = .452 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2321 \\ (\ 67) \\ P = .029 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3051 \\ (\ 67) \\ P = .006 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1398 \\ (\ 67) \\ P = .130 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1375 \\ (\ 67) \\ P = .134 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1432 \\ (\ 67) \\ P = .124 \end{matrix}$
V15	$\begin{matrix} .2807 \\ (\ 67) \\ P = .011 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0063 \\ (\ 67) \\ P = .480 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2162 \\ (\ 67) \\ P = .039 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0230 \\ (\ 67) \\ P = .427 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0462 \\ (\ 67) \\ P = .355 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3191 \\ (\ 67) \\ P = .004 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2610 \\ (\ 67) \\ P = .016 \end{matrix}$

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (.67) P= .	-.2289 (.67) P= .031	-.1340 (.67) P= .140	.1094 (.67) P= .189	-.0835 (.67) P= .251	-.3971 (.67) P= .000	-.0949 (.67) P= .247
V17	.2289 (.67) P= .031	1.0000 (.67) P= .	-.0688 (.67) P= .290	.1247 (.67) P= .157	.5098 (.67) P= .000	.1827 (.67) P= .069	.2715 (.67) P= .013
V18	-.1340 (.67) P= .140	-.0688 (.67) P= .290	1.0000 (.67) P= .	-.1918 (.67) P= .060	.2990 (.67) P= .007	-.0075 (.67) P= .476	-.1259 (.67) P= .155
V19	.1094 (.67) P= .189	.1247 (.67) P= .157	-.1918 (.67) P= .060	1.0000 (.67) P= .	-.0004 (.67) P= .499	-.0834 (.67) P= .251	.3167 (.67) P= .005
V20	.0835 (.67) P= .251	.5098 (.67) P= .000	.2990 (.67) P= .007	.0004 (.67) P= .499	1.0000 (.67) P= .	-.0086 (.67) P= .473	.2915 (.67) P= .008
V21	.3971 (.67) P= .000	.1827 (.67) P= .069	-.0075 (.67) P= .476	.0834 (.67) P= .251	-.0086 (.67) P= .473	1.0000 (.67) P= .	-.1174 (.67) P= .172
V22	-.0849 (.67) P= .247	.2715 (.67) P= .013	-.1259 (.67) P= .155	.3167 (.67) P= .005	.2915 (.67) P= .008	-.1174 (.67) P= .172	1.0000 (.67) P= .

V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
1.0000 (.49) P=.000	1.202 (.49) P=.205	-3765 (.49) P=.006	-2152 (.49) P=.069	-3653 (.49) P=.003	0511 (.49) P=.364	-3944 (.49) P=.003	1068 (.49) P=.233	0819 (.49) P=.288	-0766 (.49) P=.303	-2649 (.49) P=.032
1.202 (.49) P=.205	1.0000 (.49) P=.000	-1000 (.49) P=.247	-0260 (.49) P=.430	-0001 (.49) P=.500	0844 (.49) P=.282	0232 (.49) P=.437	0683 (.49) P=.320	0204 (.49) P=.445	-1660 (.49) P=.126	-1661 (.49) P=.127
-3765 (.49) P=.006	1.0000 (.49) P=.000	1.0000 (.49) P=.000	-2460 (.49) P=.044	1868 (.49) P=.099	0719 (.49) P=.312	3757 (.49) P=.000	-0856 (.49) P=.257	0426 (.49) P=.386	-2167 (.49) P=.067	1531 (.49) P=.101
-2152 (.49) P=.069	-0260 (.49) P=.430	-2460 (.49) P=.044	1.0000 (.49) P=.000	2391 (.49) P=.043	-0087 (.49) P=.476	3354 (.49) P=.052	-1203 (.49) P=.205	0158 (.49) P=.457	-2116 (.49) P=.030	1273 (.49) P=.192
-3653 (.49) P=.003	-0260 (.49) P=.430	-2460 (.49) P=.044	2391 (.49) P=.043	1.0000 (.49) P=.000	-2174 (.49) P=.067	2611 (.49) P=.035	-2714 (.49) P=.030	-1619 (.49) P=.133	0375 (.49) P=.399	0215 (.49) P=.462
0511 (.49) P=.364	0844 (.49) P=.282	0719 (.49) P=.312	-0087 (.49) P=.476	-2174 (.49) P=.067	1.0000 (.49) P=.000	-0696 (.49) P=.317	6240 (.49) P=.000	3501 (.49) P=.007	1142 (.49) P=.217	-2435 (.49) P=.046
-3944 (.49) P=.003	0232 (.49) P=.437	3757 (.49) P=.000	2354 (.49) P=.052	2617 (.49) P=.033	-0696 (.49) P=.317	1.0000 (.49) P=.000	-1643 (.49) P=.130	-2113 (.49) P=.073	2811 (.49) P=.023	3353 (.49) P=.039
1068 (.49) P=.233	0683 (.49) P=.320	0956 (.49) P=.257	1203 (.49) P=.205	2711 (.49) P=.030	6240 (.49) P=.000	-1643 (.49) P=.130	1.0000 (.49) P=.000	2571 (.49) P=.037	-0551 (.49) P=.354	2541 (.49) P=.037
0819 (.49) P=.288	0204 (.49) P=.445	0426 (.49) P=.386	0158 (.49) P=.457	-1619 (.49) P=.133	3501 (.49) P=.007	-2113 (.49) P=.073	2571 (.49) P=.037	1.0000 (.49) P=.000	4126 (.49) P=.002	0517 (.49) P=.337
-0766 (.49) P=.303	-1660 (.49) P=.126	2167 (.49) P=.067	2716 (.49) P=.030	0375 (.49) P=.399	1142 (.49) P=.217	2811 (.49) P=.023	-0551 (.49) P=.354	4126 (.49) P=.002	1.0000 (.49) P=.000	-0179 (.49) P=.551
-2649 (.49) P=.032	-1661 (.49) P=.127	1851 (.49) P=.101	1273 (.49) P=.192	0215 (.49) P=.462	-2435 (.49) P=.046	3353 (.49) P=.039	-2567 (.49) P=.037	-0617 (.49) P=.337	-0179 (.49) P=.551	1.0000 (.49) P=.000

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	$\begin{matrix} -.3653 \\ (49) \\ P = .005 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2484 \\ (49) \\ P = .043 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0342 \\ (49) \\ P = .408 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2040 \\ (49) \\ P = .080 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2332 \\ (49) \\ P = .053 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0573 \\ (49) \\ P = .348 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .5019 \\ (49) \\ P = .000 \end{matrix}$
V6	$\begin{matrix} -.0013 \\ (49) \\ P = .497 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0915 \\ (49) \\ P = .266 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0144 \\ (49) \\ P = .461 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2240 \\ (49) \\ P = .061 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0180 \\ (49) \\ P = .451 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0982 \\ (49) \\ P = .273 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0719 \\ (49) \\ P = .312 \end{matrix}$
V7	$\begin{matrix} .3371 \\ (49) \\ P = .009 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1203 \\ (49) \\ P = .205 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0254 \\ (49) \\ P = .431 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1222 \\ (49) \\ P = .201 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0700 \\ (49) \\ P = .316 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1649 \\ (49) \\ P = .129 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.3479 \\ (49) \\ P = .007 \end{matrix}$
V8	$\begin{matrix} .2551 \\ (49) \\ P = .038 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0421 \\ (49) \\ P = .387 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1549 \\ (49) \\ P = .144 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3441 \\ (49) \\ P = .008 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1310 \\ (49) \\ P = .185 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1701 \\ (49) \\ P = .121 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2059 \\ (49) \\ P = .078 \end{matrix}$
V9	$\begin{matrix} .4239 \\ (49) \\ P = .001 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0787 \\ (49) \\ P = .295 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1019 \\ (49) \\ P = .243 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0599 \\ (49) \\ P = .341 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1495 \\ (49) \\ P = .153 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1578 \\ (49) \\ P = .139 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2013 \\ (49) \\ P = .083 \end{matrix}$
V10	$\begin{matrix} .1444 \\ (49) \\ P = .161 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2305 \\ (49) \\ P = .056 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1600 \\ (49) \\ P = .136 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0198 \\ (49) \\ P = .446 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2609 \\ (49) \\ P = .035 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1616 \\ (49) \\ P = .134 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2301 \\ (49) \\ P = .056 \end{matrix}$
V11	$\begin{matrix} .3118 \\ (49) \\ P = .015 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1587 \\ (49) \\ P = .138 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2501 \\ (49) \\ P = .042 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0783 \\ (49) \\ P = .296 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1226 \\ (49) \\ P = .201 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0637 \\ (49) \\ P = .332 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.4664 \\ (49) \\ P = .000 \end{matrix}$
V12	$\begin{matrix} -.0499 \\ (49) \\ P = .367 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1724 \\ (49) \\ P = .118 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1248 \\ (49) \\ P = .196 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1644 \\ (49) \\ P = .130 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2803 \\ (49) \\ P = .026 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1528 \\ (49) \\ P = .147 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .4387 \\ (49) \\ P = .001 \end{matrix}$
V13	$\begin{matrix} .1663 \\ (49) \\ P = .127 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .4375 \\ (49) \\ P = .001 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1247 \\ (49) \\ P = .197 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1343 \\ (49) \\ P = .179 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1865 \\ (49) \\ P = .100 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1991 \\ (49) \\ P = .085 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .0768 \\ (49) \\ P = .300 \end{matrix}$
V14	$\begin{matrix} .2128 \\ (49) \\ P = .071 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3423 \\ (49) \\ P = .008 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .3925 \\ (49) \\ P = .003 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2892 \\ (49) \\ P = .022 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.0636 \\ (49) \\ P = .332 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .2080 \\ (49) \\ P = .076 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.3894 \\ (49) \\ P = .003 \end{matrix}$
V15	$\begin{matrix} .0338 \\ (49) \\ P = .409 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.3220 \\ (49) \\ P = .012 \end{matrix}$	$\begin{matrix} .1698 \\ (49) \\ P = .122 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2339 \\ (49) \\ P = .053 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2065 \\ (49) \\ P = .077 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.1778 \\ (49) \\ P = .111 \end{matrix}$	$\begin{matrix} -.2046 \\ (49) \\ P = .079 \end{matrix}$

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (.49) P=.	.1305 (.49) P=.186	-.1047 (.49) P=.237	-.0063 (.49) P=.483	-.0554 (.49) P=.353	.1368 (.49) P=.174	-.3515 (.49) P=.007
V17	.1305 (.49) P=.186	1.0000 (.49) P=.	.0488 (.49) P=.370	.2569 (.49) P=.037	.2359 (.49) P=.051	-.1502 (.49) P=.152	.3087 (.49) P=.015
V18	-.1047 (.49) P=.237	.0488 (.49) P=.370	1.0000 (.49) P=.	.0567 (.49) P=.349	-.2210 (.49) P=.063	.0467 (.49) P=.375	-.2656 (.49) P=.033
V19	-.0063 (.49) P=.483	.2569 (.49) P=.037	.0567 (.49) P=.349	1.0000 (.49) P=.	.2408 (.49) P=.048	.1954 (.49) P=.089	-.0684 (.49) P=.320
V20	-.0554 (.49) P=.353	.2359 (.49) P=.051	-.2210 (.49) P=.063	.2408 (.49) P=.048	1.0000 (.49) P=.	-.3646 (.49) P=.005	.4471 (.49) P=.001
V21	.1368 (.49) P=.174	-.1502 (.49) P=.152	.0467 (.49) P=.375	.1954 (.49) P=.089	-.3646 (.49) P=.005	1.0000 (.49) P=.	-.2140 (.49) P=.070
V22	-.3515 (.49) P=.007	.3087 (.49) P=.015	-.2656 (.49) P=.033	-.0684 (.49) P=.320	.4471 (.49) P=.001	-.2140 (.49) P=.070	1.0000 (.49) P=.

المستخلص

سماح خالد عبد القوى زهران . العلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الإجتماعى وبعض العمليات العقلية- دراسة بين أطفال المرحلة الابتدائية .

دكتوراه الفلسفة فى التربية (تربية الطفل) / جامعة عين شمس - كلية البنات - قسم تربية الطفل ٢٠٠١.

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة كم ودلالة العلاقة بين متغيرات أبعاد الإدراك الإجتماعى وبعض العمليات العقلية وذلك فى مرحلة عمرية تقع بين ٨ إلى ١٢ سنة.

وأجرى البحث على عينة قوامها ١١٦ طفل وطفلة (٥٨ من الذكور ، ٥٨ من الإناث) وذلك على أطفال المرحلة الابتدائية من الصف الثانى إلى الصف الخامس الابتدائى . بإحدى المدارس التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالقاهرة.

وُطبق على الأطفال :

- اختبار الذكاء المصور .
- مقياس الذكاء الوجدانى.
- اختبار التذكر .
- مقياس التفكير التباعدى.
- مقياس الإدراك الإجتماعى لسمة القدرة الإجتماعية.
- مقياس الإدراك الإجتماعى لسمة السيطرة والتسلط .

نتائج البحث :

وجدت الدراسة باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية وإحصاءات أخرى أن العملية العقلية تتأثر بالمدرک الإجتماعى أى (بعملية الإدراك الإجتماعى).

الكلمات المفتاحية :

- (١) الإدراك الإجتماعى
- (٢) التذكر
- (٣) التفكير التباعدى .
- (٤) الذكاء العقلى .
- (٥) الذكاء الوجدانى.

ABSTRACT

Zahran, Samah Khaled Abed El Kawy. The relationship between the dimensions of social perception and some mental processes Among the primary school children.

Ph. D. dissertation, Dept. of Child Education , Girls College University of Ain Shams . 2001.

The main purpose of this study is discover the relationship between the social perception's dimensions and mental qualities among children of age range 8 – 12.

A sample of 116 child (58 boys and 58 girls) at 8 to 12 years at primary school of the ministry of education in Cairo served .

The aim of this study is to know The relationship between the dimensions of social perception and some mental processes.

The following tools were applied to the sample :

- Nonverbal Intelligence test. By Ahmed Zaki Saleh.
- Emotional Intelligence .
- Memory test.
- Divergent thinking test .
- Social perception of social ability .
- Social perception of Dominance .
- Designed by the researcher .

Research findings :

The research found by SPSS and other statistical ways that mental process are affected by social perception.

Key Words :

1. Social perception.
2. Memory .
3. Divergent thinking.
4. General intelligence
5. Emotional Intelligence

The negative significant relationship:

5. The correspondence score A/C of dominance .

D. Emotional intelligence :

- 1) There is a significant positive relationship between emotional intelligence and : the correspondence score A/C of dominance .
- 2) There is a significant negative relationship between emotional intelligence and : The correspondence score A/B of Dominance.

II. The divided Samples :

A. According to Age Variable :

- This variable affect the relationship between social perception dimensions and mental process in : Actual similarity and correspondence score dimensions.
- There is A negative relationship between age and the accuracy of social perception .

B. According to Gender Variable :

- This Variable affect the relationship between social perception dimensions and mental process in : Actual similarity dimension.

C. According to intelligence variable :

- This variable affect the relationship between social perception and mental process in : correspondence score .
- So : The more intelligent the child , the more (he or she) is sensitive .

The final experiment : was carried out on 116 boys and girls (58 boys and 58 girls) aged from 8 to 12 years. (the content of chapter five).

Research Findings : The content of Chapter six :

I. The Sample : (116 children)

A. *Memory* : There are Significant Relationships between memory and:

1. The actual Similarity A/B & A/C of social Ability .
2. The Descriptive similarity A/B of Social Ability.
3. The correspondence score A/B of social ability.
4. The descriptive similarity A/B of Dominance .
5. The accuracy of social perception of dominance .

All these significant relationships are positive , except this one:

6. The correspondence score A/C of Dominance .

The significant relationship is negative.

B. *Divergent Thinking* : There is a significant positive relationship between divergent thinking and :

1. The actual Similarity A/B & A/C of social Ability .
2. The actual Similarity A/B of Dominance .

C. *Intelligence* : There are significant positive relationships between intelligence as a general mental ability and :

1. The Actual similarity A/B and A/C of social ability .
2. The correspondence score A/B of social ability.
3. The Descriptive similarity A/B of Dominance.
4. The Accuracy of social perception of dominance.

Then the researcher followed the following procedures :

- **Theoretical background** which includes different theories that explain the facts about:
 - Social Perception and how it develops.
 - Memory and how it develops.
 - Divergent thinking and how it develops.
 - Mental and social Growth From 8 to 12 Years among boys and girls.
 - General mental intelligence and emotional intelligence .
- This review constitutes the subject matter of Chapter two .
- The chapter three includes :
 - A review of previous studies of local and foreign which relate to the subject of the study. This review shows the importance of this study which discusses the social perception as a process composed of several dimensions with its relation to some mental abilities. In addition to the discussion of Emotional Intelligence and how it affects on this relation in period from 8 to 12 years. Which has not been discussed in related studies.
- **Apilot study** : was the content of chapter four to test how are the tools of the study are appropriate to the childcares age range the tools are:
 - Nonverbal Intelligence test. By Ahmed Zaki Saleh.
 - Emotional Intelligence .
 - Memory test.
 - Divergent thinking test .
 - Social perception of social ability .
 - Social perception of Dominance .
 - Designed by the researcher .

3. The relation between (Memory and Divergent thinking, in turn) and the dimensions of social perception differs according to children's age. (From 8 to 12 Years).
4. The previous relations differ between boys and girls .
5. The pervious relations differ because of the difference of children's general mental intelligence.
6. The previous relations differ because of the difference of children's Emotional Intelligence.
7. There is relation between Memory and the accuracy of social perception in both S.A. & D.
8. There is relation between Divergent thinking and the accuracy of social perception in both S.A. & D.
9. The previous relations differ according to children's age. (From 8 to 12 years).
10. The previous relations differ between boys and girls.
11. The previous relations differ because of the difference of children's general mental Intelligence .
12. The previous relations differ because of the difference of children's general emotional Intelligence.
13. There is relation between general mental Intelligence and every dimension of (S.P.) in both (S.A. & D.).
14. There is relation between emotional Intelligence and every dimension of (S.P.) in both (S.A. & D.).
15. There is relation between general mental Intelligence and the accuracy of social perception in both (S.A. & D.).
16. There is relation between Emotional Intelligence and the accuracy of (S.P.) in both (S.A. & D.).
17. There relation between mental variables and every dimension of (S.P.) differs between S.A. & D.
18. The relation between mental variables and the accuracy of social perception differs between S.A. & D.

SUMMARY OF THE RESEARCH

To what extent our mental abilities and process affect our social perception? And vice versa.

This is the main question of the study .

Made use of this study the concept of social perception as S.A. Rahman mentioned in his researches between (1963-1971): It is the process that a person uses his concept about himself or other as a frame of reference, in perceiving another subject.

The dimensions of the social perception process are :

- 1,2 – Actual Similarity A/B and A/C.
- 3,4 – Descriptive Similarity A/B and A/C.
- 5,6 Correspondence Score A/B and A/C.
- 7, Descriptive difference score .

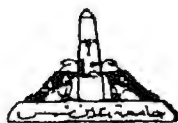
So, to what extent our self concept (whom accepted “B” or refused “C”) – affects the way we store information, the way we think about problems and the way we handle problems to adapt ourselves with situations??

The mental variables in this study are :

1. Memory
2. Divergent thinking .
3. Intelligence : As a general mental ability.
4. Emotional Intelligence .

The researcher presented these hypotheses :

1. There is relation between Memory and every dimension of social perception (S.P.) in both social ability (S.A.) and Dominance (D.) .
2. There is relation between Divergent thinking and every dimension (S.P.) in both (.A & D.).



**University of Ain Shams
Girls College
Department of Child Education**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL PERCEPTION
DIMENSIONS AND SOME MENTAL
PROCESS AMONG THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Ph. D. Thesis

By
Samah Khaled Abd El-Kawy Zahran

For The
Ph. D. in Child Education

Supervised by:
Prof. Dr. Saad M. Abdel Rahman
Prof. Of Social Psychology
Girls College : Child Education Dept.
Ain Shams University

Dr. Kareman Abdel Salaam Bedear
Associate Prof. In Psychology
Girls College : Child Education Dept.
Ain Shams University

2001



جامعة بابل شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
قسم تربية طفل

علاقة أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي ببعض العمليات العقلية

دراسة بين أطفال المرحلة الابتدائية

مرسالة مقدمة

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص (تربية طفل)

إعداد الطالبة

سماح خالد عبد القوي زهران

المدرس المساعد

بقسم تربية الطفل

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور / سعد محمد عبد الرحمن

أستاذ علم النفس الاجتماعي

قسم تربية الطفل - كلية البنات

أ.م.د / كريم محمد عبد السلام بدير

أستاذ مساعد علم النفس

قسم تربية الطفل - كلية البنات

جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

رسالة دكتوراه

اسم الطالبة : سماح خالد عبد القوى زهران

عنوان الرسالة : علاقة أبعاد عملية الإدراك الإجتماعى ببعض العمليات العقلية –
دراسة بين أطفال المرحلة الابتدائية .
اسم الدرجة : دكتوراه الفلسفة فى التربية (تربية الطفل).

لجنة الإشراف :

أ.م.د/ كريمان محمد عبد السلام بدير

أستاذ مساعد علم النفس
قسم تربية الطفل
كلية البنات

أ.د/ سعد محمد عبد الرحمن

أستاذ علم النفس الإجتماعى
قسم تربية الطفل
كلية البنات

تاريخ البحث : ٢٠ / /

الدراسات العليا

ختم الإجازة

٢٠ / /

أجيزت الرسالة بتاريخ ٢٠ / /

موافقة مجلس الجامعة

٢٠ / /

موافقة مجلس الكلية

٢٠ / /

جامعة عين شمس

كلية البنات

صفحة العنوان

اسم الطالبة : سماح خالد عبد القوى زهران.

الدرجة العلمية : دكتوراه الفلسفة فى التربية (تربية الطفل).

القسم التابع له : تربية الطفل.

اسم الكلية : البنات.

الجامعة : عين شمس.

سنة التخرج : ١٩٩٤.

سنة المنح :

الفهرس

رقم الصفحة

الموضوع

- ١- فهرس الموضوعات.
- ٢- فهرس الجداول .
- ٣- فهرس الملاحق.
- ٤- فهرس الرسومات البيانية .
- أولاً : فهرس الموضوعات

أولاً : فهرس الموضوعات

الفصل الأول

تمهيد لموضوع الدراسة

- ١ - المقدمة.
- ٢ - المشكلة والتساؤلات.
- ٣ - هدف الدراسة.
- ٤ - أهمية الدراسة
- ٥ - فروض الدراسة .
- ٦ - المصطلحات .
- ٧ - إجراءات البحث .

الفصل الثاني

الإطار النظري

- ١٨ • تقديم موضح لتسلسل عرض موضوعات الفصل.
- ١٩ • تقديم موضح لتسلسل عرض موضوعات الجزء الأول الخاص بالإدراك الإجتماعي.

٢٢ ١- المقدمة للموضوع وبدايات البحث فى الموضوع، عرض
لتعريفات الموضوع مع توضيح أهميته.

٢٢ ٣- (١) أ- تقديم عن طبيعة الإدراك عامة والإدراك الإجتماعى خاصة

٢٣ (١) ب- بدايات البحث فى الإدراك الاجتماعى أو الدراسات التى
تناولت الإدراك الإجتماعى كعملية سلوكية.

٢٧ (١) ج- عرض لتعريفات الإدراك الإجتماعى مع بيان للتعريفات
الذى تتبناه الدراسة، وبيان لأهمية دراسة الموضوع
(موضوع الإدراك الإجتماعى).

٣١ ٢- حقائق الإدراك وقوانينه.

٣٦ ٣- النظرية المعاصرة فى علم النفس الإجتماعى وتأثيرها
على الإدراك الإجتماعى.

٣٩ ٤- مجالات الإدراك الإجتماعى:

٣٩ (٤) أ- النظرية المعرفية وعلاقتها بالإدراك الإجتماعى

٣٩ (٤) أ- ١ الأفكار العامة التى تطورت من المدخل
المعرفى.

٤١ (٤) أ- ٢ التناظر المعرفى ونظرية التوازن

٤٣ (٤) أ- ٣ كيف نقوم بتشفير وتخزين واستدعاء
وتقييم سلوك وشخصية الآخر.

٤٥ (٤) ب- إدراك الغير وتكوين الانطباعات.

٥١ (٤) ج- إدراك الذات.

٥٤ (٤) د- نظريات الإدراك الإجتماعى.

٥٤ (٤) د- ١ نظرية النسب.

٦٣ (٤) د- ٢ وجهات نظر أخرى.

رقم الصفحة

الموضوع

- ٦٤ (٤)-هـ - قياس الإدراك الإجتماعى وتحديد دقته.
- ٦٤ (٤)-هـ-١ - قياس الإدراك الإجتماعى:
- ٦٥ ١- حساب درجات الإدراك الإجتماعى.
- ٦٨ ٢- تفسير درجات الإدراك الإجتماعى بهذه الدراسة.
- ٧٣ (٤)-هـ-٢ - تحديد دقة الإدراك الإجتماعى.
- ٧٤ ٥- الاتصال والعلاقات الإجتماعية (مع بيان العلاقة بالإدراك الإجتماعى).
- ٨٨ ٦- نمو فهم الطفل لذاته وللآخرين.
- ٨٨ • نمو اتصالات الطفل .
- ٨٩ • أهمية الاتصال بالنسبة للأطفال.
- ٩١ • الاتصال بالآخرين وفهم الطفل لذاته.
- ٩٢ • فهم الطفل للآخرين.
- ٩٣ • الاتصال الفعال وكيفية تحقيقه بالنسبة للأطفال.
- ٩٥ • نمو الطفل إجتماعياً.
- ٩٦ • فهم الطفل لذاته (مع تطور نموه الإجتماعى).
- ٩٧ • فهم الطفل للآخرين (مع تطور نموه الإجتماعى).
- ٩٩ • كيفية تقبل الطفل لذاته وللمحيطين به:
- ٩٩ • تقبل الطفل لذاته : عاطفة اعتبار الذات.
- ١٠٣ • تقبل الطفل للآخرين.
- ١٠٤ ٧- الإدراك الإجتماعى وعلاقته ببعض المتغيرات.
- ١١٠ • تقديم عام للجزئين الثانى والثالث.
- ١١١-١٧٢ • تقديم موضع لتسلسل عرض موضوعات الجزء الثانى: التفكير.

رقم الصفحة	الموضوع
١١٢	١- المخ والتفكير.
١١٥	٢- نظريات النشاط العقلي.
١٢٠	٣- طبيعة التفكير ونظرياته.
١٢١	١-٣ عرض لمفاهيم تعريفات التفكير.
١٢٥	٢-٣ خصائص التفكير.
١٢٦	٣-٣ العمليات العقلية التي يتضمنها التفكير وعناصره الأساسية.
١٢٩	٤-٣ أدوات التفكير
١٣٠	٥-٣ مستويات التفكير.
١٣١	٦-٣ معوقات التفكير السليم.
١٣١	٧-٣ عمليات التفكير كوظائف أساسية للمخ:
١٣٢	• الأسس الفسيولوجية للتفكير.
١٣٤	٨-٣ نماذج التفكير ونظرياته.
١٣٤	• نماذج التفكير.
١٣٧	• نظريات التفكير.
١٤٢	٤-أنواع التفكير.
١٤٥	• التفكير التباعدى.
١٥٢	٥- التفكير وعلاقته ببعض المتغيرات.
١٥٧	٦- النمو العقلي المعرفى.
١٥٩	• بعض مظاهر النمو العقلي المعرفى.
١٦٣	• نمو إدراك الشكل.
١٦٧	• نمو تفكير الطفل :

رقم الصفحة	الموضوع
١٦٧	• سلوك حل المشكلة.
١٦٨	• نمو تعلم الطفل .
٢٠٥-١٧٣	• تقديم موضع لتسلسل عرض موضوعات الجزء الثالث : التذكر .
١٧٤	١- طبيعة الذاكرة :
١٧٤	(١-أ) المخ والذاكرة.
١٧٦	(١-ب) تعريفات الذاكرة .
١٧٧	(١-ج) وظائف الذاكرة.
١٨٠	٢- أنواع الذاكرة .
١٩٨	٣- علاقة الذاكرة ببعض المتغيرات.
٢٠٢	٤- نتائج حول نمو الذاكرة والقدرة على التذكر عند الأطفال .
٢٢٣-٢٠٦	• الجزء الرابع : المتغيرات المصاحبة.
٢٠٦	- بعض مظاهر النمو والفروق بين الجنسين المصاحبة لها.
٢١١	- الذكاء .
٢١١	أ- تعريف الذكاء.
٢١٢	ب- أنواع الذكاء.
٢١٧	• الذكاء الوجداني.
	الفصل الثالث
٢٥٤-٢٢٤	الدراسات السابقة
٢٢٤	أ- دراسات معنية بدقة الإدراك الإجتماعى وبالإدراك الإجتماعى عامة وبخصائصه وبعض العوامل المؤثرة فيه.
٢٣٥	ب- دراسات معنية بالعلاقة بين الإدراك الإجتماعى وبعض المتغيرات العقلية.
٢٤٤	• الدراسة الحالية وعلاقتها بالدراسات السابقة.

رقم الصفحة

الموضوع

٢٩٣-٢٥٥

الفصل الرابع
التجربة الاستطلاعية

٢٥٥	أولاً : الهدف من التجربة الاستطلاعية .
٢٥٧	ثانياً : العينة :
٢٥٧	أ- من حيث العدد .
٢٥٨	ب- من حيث السن .
٢٥٨	ج- ضبط المتغيرات .
٢٥٩	د- اختيار العينة .
٢٥٩	ثالثاً : أدوات الدراسة أو مقاييسها .
٢٦٠	• اختبار الذكاء المصور .
٢٧٤	• اختبار التذكر .
٢٧٩	• اختبار التفكير التباعدى .
٢٨٣	• مقياس الذكاء الوجدانى .
٢٨٨	• مقياس الإدراك الإجتماعى .
٢٩٣	رابعاً : ملخص فى نقاط موجزة محددة لدور الباحثة فى التجربة الاستطلاعية .

٣٣٦-٢٩٤

الفصل الخامس
تجربة الدراسة النهائية

٢٩٤	• مقدمة .
٢٩٤	أولاً : مجموعة الدراسة أو عينة البحث .
٣٠٠	ثانياً : أدوات البحث ومقاييسه .

رقم الصفحة	الموضوع
٣٠٠	١- اختبار الذكاء المصور .
٣٠١	٢- اختبار التذكر .
٣٠١	٣- التفكير التباعدي .
٣٠٢	٤- مقياس الذكاء الوجداني .
٣٠٣	٥- مقياس الإدراك الإجتماعي للقدرة الإجتماعية .
٣٠٣	٦- مقياس الإدراك الإجتماعي للسيطرة والتسلط .
٣٠٤	ثالثاً : تطبيق المقاييس على العينة وحساب ثباتها وصدقها .
٣٠٤	١- زمن التطبيق .
٣٠٤	٢- الوصف الإحصائي لنتائج المقاييس المطابقة على العينة بعد تصحيح إجابات الأطفال .
٣٢٠	٣- حساب ثبات وصدق المقاييس .
٣٢٠	١- اختبار الذكاء المصور .
٣٢٤	٢- مقياس الذكاء الوجداني .
٣٢٧	٣- اختبار التذكر .
٣٣٠	٤- اختبار التفكير التباعدي .
٣٣٢	٥- مقياس الإدراك الإجتماعي لسمة القدرة الإجتماعية .
٣٣٤	٦- مقياس الإدراك الإجتماعي لسمة السيطرة والتسلط .
٣٣٦	• خاتمة .

مناقشة الفروض وتفسير النتائج

- تقديم ٣٣٧
- مناقشة وتفسير النتائج : ٣٤٢
- (أ) فروض المجموعة الأولى : فروض العلاقة . ٣٤٢
- (١) علاقة التذكر بمتغيرات الإدراك الإجتماعى . ٣٤٢
- (٢) علاقة التفكير التباعدى بمتغيرات الإدراك الإجتماعى . ٣٥١
- (٣) علاقة الذكاء العقلي العام بمتغيرات الإدراك الإجتماعى . ٣٥٣
- (٤) علاقة الذكاء الوجدانى بمتغيرات الإدراك الإجتماعى . ٣٥٧
- مستخلص للأفكار الأساسية المشتركة بين نتائج الدراسة (فى فروض العلاقة ودلائلها): ٣٦١
- التصور المقترح . ٣٦٥
- (ب) فروض المجموعة الثانية : الفروض الفارقة. ٣٦٧
- دقة الإدراك الإجتماعى ومتغير العمر . ٣٦٩
- مناقشة فروض متغير العمر . ٣٧٨
- مناقشة فروض متغير النوع . ٣٩٤
- مناقشة فروض متغير الذكاء العقلي العام . ٣٩٨
- مناقشة فروض متغير الذكاء الوجدانى . ٤٠١
- مناقشة فروض متغير نوع السمة المدركة . ٤٠٣
- ملخص مركز لنتائج الدراسة . ٤٠٥

(لكل فروض الدراسة : فروض العلاقة ، والفروض الفارقة).

رقم الصفحة	الموضوع
	الفصل السابع
	ملخص وتوصيات ومقترحات الدراسة
٤٠٧	١- ملخص الدراسة
٤١٤	٢- توصيات الدراسة التربوية : اقتراح نموذج متكامل لتنمية الإدراك الإجتماعى.
٤٢٤	٣- الدراسات المقترحة من الدراسة الحالية.
٤٤١-٤٢٦	قائمة المراجع.
٤٢٦	- المراجع العربية .
٤٣١	- المراجع الأجنبية

ثانياً : فهرس الجداول ١ - جداول الرسالة

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٢٦٥	بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة باختبارى الذكاء المصور، والتذكر - صف ٢/٢ سن (٨-٩) سنوات.	٢
٢٦٧	بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة باختبارى الذكاء المصور، والتذكر - صف ٢/٣ سن (٩-١٠) سنوات.	٣
٢٦٨	بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة باختبارى الذكاء المصور، والتذكر - صف ٢/٤ سن (١٠-١١) سنة.	٤
٢٦٩	بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة باختبارى الذكاء المصور، والتذكر - صف ٢/٥ سن (١١-١٢) سنة.	٥
٢٧٢	تكرار أخطاء كل سؤال بالنسبة للفئتين العمريتين (٨-٩)، (٩-١٠) سنوات باختبار الذكاء المصور.	٦
٢٧٣	تكرار أخطاء كل سؤال بالنسبة للفئتين العمريتين (١٠-١١)، (١١-١٢) سنة باختبار الذكاء المصور.	٧
٢٧٨	تكرار أخطاء كل سؤال بالنسبة لاختبار التذكر على عينة البحث الاستطلاعية.	٨
٢٩٧	وصف عينة الدراسة فى التجربة النهائية بعد تطبيق استمارة بيان الحالة العامة للطفل والأسرة.	١٣
٣١٨	حساب تكرارات دقة الإدراك الإجتماعى لأفراد العينة: للقدرة الإجتماعية.	١٤
٣١٩	حساب تكرارات دقة الإدراك الإجتماعى لأفراد العينة: للسيطرة والتسلط .	١٥
٣٤١	معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة للعينة الكلية (١١٦) طفل .	١٦

٢- جداول الملاحق

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٥٠٣	درجات أطفال العينة الاستطلاعية فى اختبارى الذكاء المصور، والتذكر.	١
٤٥٦	بيان بالأسئلة المحذوفة من اختبار الذكاء المصور بالنسبة لكل فئة عمرية بعد التطبيق الاستطلاعى.	١٧
٤٥٦	مفتاح تصحيح اختبار الذكاء المصور.	١٨
٤٦٦-٤٥٩	أشكال الإجابة على أسئلة مقياس الذكاء الوجدانى من ١/٥ إلى ١/٢.	١٢-٩
٤٧٦	مفتاح تصحيح مقياس الذكاء الوجدانى.	١٩
٤٨٤	مفتاح تصحيح مقياس التذكر.	٢٠
٤٩٠	مفتاح تصحيح مقياس التفكير التباعدى.	٢١

ثالثاً : فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
ملحق رقم (١)	: استمارة بيانات عن الطفل والأسرة.	٤٤٢
ملحق رقم (٢)	: اختبار الذكاء المصور.	٤٤٤
ملحق رقم (٣)	: مقياس الذكاء الوجداني.	٤٥٧
ملحق رقم (٤)	: اختبار التذكر .	٤٧٧
ملحق رقم (٥)	: مقياس التفكير التباعدى.	٤٨٥
ملحق رقم (٦)	: مقياس الإدراك الإجتماعى :	٤٩٤
	أ - للقدرة الإجتماعية.	
	ب- للسيطرة والتسلط .	
ملحق رقم (٧)(أ)	: درجات الذكاء والتذكر بالتجربة الاستطلاعية.	٥٠٣
	- الملاحق أرقام : ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ تشمل	
	جداول آماك لحساب معاملات الارتباط .	
ملحق رقم (٧)(ب)	: الوصف الإحصائى لمتغيرات العينة (آماك).	٥٠٤
ملحق رقم (٨)	: يمثل ثبات وصدق المقاييس المستخدمة بالدراسة	٥١٠
	على كل مرحلة عمرية.	
ملحق رقم (٩)	: معاملات الارتباط بالنسبة لمتغير العمر.	٥٣٨
	على كل مرحلة عمرية .	
ملحق رقم (١٠)	: معاملات الارتباط بالنسبة لمتغير النوع.	٥٥١
	بالنسبة للذكور والإناث كل على حده.	

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
ملحق رقم (١١)	: معاملات الارتباط بالنسبة لمتغير الذكاء العقلي العام.	٥٥٦
	بالنسبة لمن هم فوق المتوسط، ومن هم تحت المتوسط كل على حده .	
ملحق رقم (١٢)	: معاملات الارتباط بالنسبة لمتغير الذكاء الوجداني.	٥٦٠
	بالنسبة لمن هم فوق المتوسط ، ومن هم تحت المتوسط كل على حده.	

رابعاً : فهرس الرسوم البيانية

الموضوع	رقم الصفحة
العلاقة بين بعض متغيرات الدراسة من خلال المتوسط، والانحراف المعياري.	٣٠٧-٣١٦